



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LINGUAGENS DA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES DE  
CRECHE: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS**

**LAÍSE SOARES LIMA**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LINGUAGENS DA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES DE  
CRECHE: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS**

**LAÍSE SOARES LIMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tacyana Karla Gomes Ramos

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2017**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

L732I      Lima, Laíse Soares  
Linguagens da infância na perspectiva de educadores de creche: o  
que revelam as narrativas / Laíse Soares Lima; orientadora  
Tacyana Karla Gomes Ramos. – São Cristovão, 2017.  
171 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de  
Sergipe, 2017.

1. Educação de crianças. 2. Educadores. 3. Planejamento educacional.  
4. Crianças – Linguagem. I. Ramos, Tacyana Karla  
Gomes, orient. II. Título.

CDU 373.22:81-028.31



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO



LAÍSE SOARES LIMA

“LINGUAGENS DA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES  
DE CRECHE: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca  
Examinadora.

Aprovada em: 14.02. 2017

*Tacyana Karla Gomes Ramos*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tacyana Karla Gomes Ramos (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

*Marizete Lucini*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marizete Lucini  
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS

*Ana Maria Lourenço de Azevedo*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Lourenço de Azevedo  
Universidade Federal de Sergipe/UFS

*Milena Cristina Aragão Ribeiro de Souza*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Milena Cristina Aragão Ribeiro de Souza  
Universidade Estácio de Sá/FASE

SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2017

**Aos meus pais, Arleide e Josias**  
*Por sonharem meus sonhos,  
por serem meus parceiros na vida.  
O apoio e amor de vocês me impulsiona a seguir com  
coragem e não desistir diante das tribulações.*

## AGRADECIMENTOS

A tessitura de uma dissertação tão idealizada requer, por vezes, um caminho de renúncias e obstinação. Porém, com a certeza de que nada se constrói sozinho e que a vida é permeada por encontros que preenche vazios e exala comunhão, o sentimento de gratidão é o mais sincero a todos que no percurso Bahia – Alagoas – Sergipe, com afeto e parcerias, auxiliaram a escrever essas linhas. Em especial,

Sou grata a Deus pela oportunidade de realizar meus sonhos, trilhando um caminho de fé e esperança, que mesmo diante das tribulações não me permitiu cair. A Ele toda honra por me conceder a oportunidade de contribuir socialmente para educação das crianças pequenas, aprendendo com cada expressão.

Aos educadores que participaram desta pesquisa, compondo comigo este estudo. Por acreditarem na importância da Educação Infantil e reconhecerem que a docência pressupõe constante formação. Obrigada pela abertura para aprender com suas concepções. Esse trabalho também é de vocês.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, especialmente aos professores e funcionários, pelas aprendizagens compartilhadas como aluna e pesquisadora.

À Professora Tacyana Karla Gomes Ramos, minha querida orientadora, que mesmo sem me conhecer me acolheu da forma mais atenciosa e carinhosa possível. Sua tranquilidade e dedicação me incentivaram e me inspiraram a continuar no árduo caminho da docência e da pesquisa. Mais do que orientação, recebi apoio, diálogos e encorajamento, que me permitiram autonomia na construção deste estudo. A você meu mais profundo agradecimento, por me encantar com esse doce e cuidadoso olhar acerca da infância. Um encontro de aprendizados e sentimentos que apenas se inicia.

Às Professoras Ana Maria de Azevedo, Maria Neide Sobral, Milena Aragão e Marizete Lucini pela disposição à leitura crítica do meu trabalho, discutindo pontos teórico-metodológicos que iluminam o caminho percorrido, contribuindo de forma objetiva e atenta na organização deste estudo.

Aos meus e às minhas colegas de mestrado, que me abraçaram no estado de Sergipe, dividindo momentos de estudos e diversões. Em especial a alegria de Danilo, a sinceridade de Amanda e a simpatia de Raquel, que partilharam dessa caminhada.

Às minhas queridas amigas Naiane Libório e Rafaely Karolynne, que mais do que objeto de pesquisa em comum, dividiram comigo momentos indescritíveis que firmam uma amizade de respeito, carinho e amor. Grata, por partilharmos sonhos em comuns que possuí a admiração como expoente, onde o sucesso de uma se torna a alegria de todas.

À Viviane Reis, pela dedicação e apoio em todas Rodas de Conversas realizadas, foi essencial ter sua colaboração técnica nas filmagens e sua permanente disponibilidade em ajudar.

Aos estimados Cristiano Vilela, Carla Taciane e David Cunha, por serem meus primeiros incentivadores para realização do mestrado. Com vocês pude aprender que pode existir amizade sincera no meio acadêmico. Obrigada por me corrigirem, me apoiarem e por fazerem parte da minha vida, além dos muros alagoanos do Campus do Sertão.

À minha família tão amada e companheira, que mesmo diante da minha distância física não se fez ausente. Obrigada por me acompanharem neste percurso, por acreditarem em mim e pelo amor mais fraterno que posso ter. Meus pais, Josias e Arleide, minhas irmãs Joice e Ádila e minha pequena sobrinha Maria Letícia, vocês estão e sempre estarão no meu coração, sendo os meus alicerces da vida, seja onde for.

Aos meus amigos pauloafonsinos, que mesmo diante das minhas idas e vindas, não me abandonaram, se fazendo presente de inúmeras maneiras, seja na distração, na escuta companheira, nos momentos tristes e nos sonhos conquistados: Ana Lima, Felipe Guilherme, Robério, Rafael, Lucas, Adriano, Thuany e Helena.

À Karol Figueiredo, Fernanda, Felipe, Gustavo e tantos outros amigos e amigas, que conheci na vivência em Aracaju, trazendo mais leveza e alegria aos dias de saudades da Bahia.

À Carol e Daniel que me deram abrigo desde a seleção do mestrado, a casa de vocês se tornou a minha segurança em Aracaju. Uma moradia não só de concretos e tijolos, mas de amizade e sinceridade, que posso contar a qualquer hora, pois vocês residem em meu coração.

À Dante Mascarenhas, que mesmo não estando presente em minha vida desde o início dessa dissertação, me deu força e coragem para prosseguir. Obrigada pela pessoa que és e pelo companheirismo e amor edificado. Partilhar contigo a arte de viver, mesmo diante das distâncias e dos desafios, me transborda de felicidade.

Aos tantos amigos e conhecidos que não foram citados, mas que direta ou indiretamente me deram a mão compartilhando diversos momentos.

Sou hoje constituída de lembranças e experiências em que cada um de vocês, indispensavelmente, fizeram parte. A todos, minha eterna gratidão.

*E a linguagem? O que temos feito dela em nossas salas de trabalho? Quantas formas de expressão ganham lugar no dia-a-dia com a criança? Há espaço para a diversidade de dizeres e saberes das crianças? Há espaço para as cores do arco-íris ou para azuis e amarelos, somente? Pode rabisco? E sol com olhos e boca? E boneco sem braço? E árvore vermelha? Pode cantar, correr, movimentar-se? E ouvir histórias? E recitar poesias? E narrar coisas vividas? Quantas linguagens estão presentes em nosso grupo? Cem? Uma? Quantas?*

(OSTETTO, 1997)



## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo central compreender as concepções de linguagens da infância a partir das narrativas que permeiam os discursos e práticas de educadores de duas creches da rede municipal da cidade de Nossa Senhora do Socorro/SE. Fundamenta-se na produção relativa à Sociologia da Infância, na sua concepção de criança como produtora de cultura e na linguagem enquanto espaço das inter-relações sociais. Buscou-se, especificamente, identificar as concepções de linguagens de educadores da creche; analisar como o planejamento e as práticas pedagógicas consideram as linguagens infantis e as especificidades do trabalho pedagógico com a criança. Utilizou-se como aporte metodológico a pesquisa-ação-colaborativa-crítica, inserida em um processo formativo dos profissionais participantes, através de cinco reuniões de estudos denominadas de *Rodas de Conversas*. As narrativas dos educadores foram eleitas como principal instrumento de produção de dados. A partir da análise de conteúdo foi possível elencar as seguintes categorias alçadas das falas dos profissionais que atuam com a criança de 0 a 3 anos: a) formas de expressão e comunicação das crianças; b) o planejamento da rotina através das linguagens e c) as especificidades de atuação profissional dos educadores de creche. Os resultados evidenciam que as linguagens estão presentes no espaço das creches, entendidas pelos educadores como as capacidades das crianças de se expressarem por meio de diferentes recursos expressivos, comunicando seus desejos e necessidades para o outro social. Há um plano anual considerado orientador das práticas pedagógicas, organizado por temáticas e com atividades para os diferentes agrupamentos etários das duas creches, focadas no desenvolvimento infantil, a partir do que os adultos consideram importante para a aprendizagem das crianças. Os educadores destacam em suas narrativas uma diversidade de atividades que podem ser organizadas para que as múltiplas linguagens da criança se manifestem. A identidade de atuação dos educadores de creche é apontada como constituída não só por conhecimentos específicos, mas também pelas experiências compartilhadas com pares profissionais no interior ou não das instituições.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crianças. Educação infantil. Educadores. Linguagens. Planejamento.

## ABSTRACT

This study aims to understand the conceptions of the childhood languages based on the narratives observed in the speeches and practices of educators from two public daycare centers of the city of Nossa Senhora do Socorro/SE. It is based on the literature related to the Sociology of Childhood, on the idea that the child is a promoter of culture, and in the language as a space for social interrelationships. Specifically, it aimed to identify the language conceptions of daycare educators; to analyze how planning and pedagogical practices consider as children's languages and the specificities of the pedagogical work with children. It was used as a critical-collaborative action research, inserted in a training process of the educators who were participating, through five study reports called "*Rodas de Conversas*". The educators' speeches were chosen as the main instruments to produce the data analyzed. From the data analysis, it was possible to list three following categories of the educators' speeches who work with children from 0 to 3 years old: a) forms of expression and communication of children; c) routine planning through the language, and c) the specifics of professional performance of daycare educators. The results show that languages are present in the daycare centers environment and are understood by the educators as the children's ability to express themselves through different expressive resources, communicating their desires and needs to the others. There is an annual plan to guide pedagogical practices. This plan is organized by theme and contains activities for the different groups of the two daycare centers, considering the age of the children and focusing on child development, from what adults consider important for children's learning. Educators highlight in their speeches many activities that can be organized to boost the children's multiple languages development. The role of daycare educators is pointed out as consisting not only of specific knowledge, but also of shared experiences with professional peers within or without institutions.

**KEYWORDS:** Children. Early Childhood Education. Educators. Languages. Planning.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Organização das Rodas de Conversa .....	59
Figura 2 - Primeira Roda de Conversa: O que são linguagens da infância? .....	60
Figura 3 - Crachás de identificações dos participantes.....	61
Figura 4 - Segunda Roda de Conversa: As múltiplas linguagens das crianças na proposta pedagógica.....	62
Figura 5 - Terceira Roda de Conversa: Estratégias de trabalho com as linguagens I .....	63
Figura 6 - Atividade da “Caixa de Pandora” .....	64
Figura 7 - Quarta Roda de Conversa: Estratégias de trabalho com as linguagens II .....	64
Figura 8 - Desenhos coletivos .....	65
Figura 9 - Quinta Roda de Conversa: Planejamentos e experiências com diferentes linguagens .....	66
Figura 10 - Primeiro cartaz conclusivo das Rodas de Conversas.....	133
Figura 11 - Segundo cartaz conclusivo das Rodas de Conversas.....	134

## SUMÁRIO

<b>1 OS PRIMEIROS MOVIMENTOS DA PESQUISA COM LINGUAGENS.....</b>	<b>13</b>
<b>2 DE “SEM” A “CEM”: A CRIANÇA SOCIALMENTE COMPETENTE DESDE BEBÊ E SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS.....</b>	<b>20</b>
2.1 PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AS CRIANÇAS E SUAS LINGUAGENS NO ESPAÇO DA CRECHE .....	23
2.2 PORQUE FALAR EM MÚLTIPLAS LINGUAGENS DA INFÂNCIA? .....	28
2.3 A CRIANÇA COMPETENTE É RECONHECIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CENTRO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA .....	31
2.4 O PAPEL DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR: UMA ESCUTA SENSÍVEL PARA ALÉM DO VERBAL .....	36
<b>3 PRODUÇÃO METODOLÓGICA: A ARTE DAS RODAS DE CONVERSAS .....</b>	<b>42</b>
3.1 NATUREZA DO ESTUDO .....	43
3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: CONSTITUINDO A RODA .....	49
3.3 OS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS .....	54
3.4 TRAJETÓRIA DO ESTUDO E ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES .....	57
3.5 ORGANIZAÇÃO DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE DADOS .....	66
<b>4 FORMAS DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DOS EDUCADORES.....</b>	<b>70</b>
<b>5 O PLANEJAMENTO DA ROTINA ATRAVÉS DAS LINGUAGENS.....</b>	<b>100</b>
5.1 POSSIBILIDADES ATRAVÉS DO BRINCAR .....	110
5.2 LITERATURA INFANTIL: IMAGINÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITOR EM FOCO.....	114
<b>6 AS ESPECIFICIDADES DOS EDUCADORES DE CRECHE.....</b>	<b>121</b>
6.1 AS RODAS DE CONVERSAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES .....	130
<b>7 DESVELANDO AS RODAS E TECENDO CONCLUSÕES .....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>152</b>
ANEXO A - Parecer favorável do comitê de ética para o desenvolvimento do estudo .....	153
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>156</b>
APÊNDICE A - Ficha de inscrição .....	157
APÊNDICE B - Questionário para educadores das creches .....	158

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa	160
APÊNDICE D - História criada a partir da caixa de pandora .....	163
APÊNDICE E - Slides utilizados nas rodas de conversas .....	164



# 1

OS PRIMEIROS MOVIMENTOS DA  
PESQUISA COM LINGUAGENS

## 1 OS PRIMEIROS MOVIMENTOS DA PESQUISA COM LINGUAGENS

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

(Paulo Freire, 1996)

Início a escrita desta dissertação através das palavras de Paulo Freire, em epígrafe, pela reflexão que me proporciona, como pesquisadora e professora, que os ensinamentos da formação inicial não são o bastante para contemplar as ricas manifestações e experiências que se apresentam no espaço da educação infantil. Muito ainda há por se descobrir, e a curiosidade foi o que me moveu nesta caminhada de pesquisa.

Pensamentos e questionamentos se interligam pelas singularidades que a infância exprime, emergindo um olhar para a protagonista dessa fase vivencial, a criança. Entendida como sujeito histórico e cultural, detentora de potencialidades expressas por linguagens, que por meio das brincadeiras e interações, constroem seus conhecimentos e sua identidade.

Nesta trajetória, surge o interesse pela elaboração da presente pesquisa, que se desenha a partir das inquietações advindas enquanto estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão. Imersa por três anos na realidade educacional das pré-escolas do município de Delmiro Gouveia/AL, devido a projetos acadêmicos de pesquisa e extensão, foi possível vivenciar a realidade da organização e efetivação do trabalho pedagógico, com crianças na faixa etária de quatro e cinco anos de idade. Experimentando, portanto, as possibilidades e os desafios presentes no âmbito da educação infantil.

A vivência na região permitiu explorar os espaços e trabalhos dos profissionais que ali atuavam, em relação às brincadeiras e ao letramento literário<sup>1</sup>. No entanto, as experiências possibilitaram também identificar como as interações eram estabelecidas entre as crianças, reconhecendo a presença das múltiplas linguagens para o processo comunicativo, muitas vezes sem o uso da verbalização.

Logo, aprofundava o interesse em compreender mais sobre as linguagens infantis à medida que os resultados mostravam como a linguagem oral e escrita tinham uma presença

---

<sup>1</sup> Durante a frequência nas instituições de educação infantil foi realizado o projeto de extensão “O Letramento Literário da Criança na Educação Infantil e a Roda de Leitores em Espaços Escolares e Não Escolares na Região do Semiárido de Alagoas”, que tinha por finalidade acentuar a importância da criança apropriar-se da literatura dando sentidos além da leitura e escrita, mas utilizando-se para compreender o mundo e agir sobre ele, de forma crítica e reflexiva.

prevalecente no trabalho das instituições; além da inexperiência da pesquisadora nos espaços da creche, que acentuava o desejo em conhecer as concepções que os educadores possuíam sobre as crianças pequenas e como organizavam suas práticas pedagógicas para melhor atendê-las.

Diante deste cenário, a curiosidade epistemológica aliada às percepções afloradas das atividades exercidas, emergiram os seguintes questionamentos iniciais: quais as concepções de criança e linguagem dos professores da creche? Como as linguagens das crianças são percebidas e reconhecidas pelos profissionais? Os educadores escutam as linguagens das crianças para organização de suas práticas?

Inquietações que conduziram a pesquisadora ao Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, em busca de aprimoramento intelectual e profissional, bem como a encontrar respostas à problematização do presente estudo: como os educadores da educação infantil reconhecem as diferentes linguagens das crianças na configuração de suas práticas pedagógicas?

Tal oportunidade possibilitou conhecer distintas realidades de creches e intensificar estudos sobre as capacidades comunicativas e interativas das crianças pequenas. Todavia, a dificuldade em encontrar produções acadêmicas com estudos sobre profissionais e crianças de 0 a 3 anos, salientaram, ainda, a necessidade de incluir a creche como objeto de estudo e evidenciar os saberes das crianças e seus educadores (CASTRO, 2011; SILVA; PANTONI, 2009).

Portanto, temos como objetivo geral desta pesquisa compreender as concepções de linguagens da infância a partir das narrativas que permeiam os discursos e as práticas de profissionais de duas creches do Município de Nossa Senhora do Socorro/SE, dentre eles, gestoras, coordenadoras pedagógicas, secretárias, professoras, cuidadores e estagiários. Buscamos, especificamente, identificar as concepções de linguagens de educadores da creche; analisar como o planejamento e as práticas pedagógicas consideram as linguagens infantis e as especificidades do trabalho pedagógico com a criança.

Mediante uma abordagem qualitativa, com inspiração da pesquisa-ação-colaborativa-crítica, que permite a aproximação entre os sujeitos e pesquisadores, as análises foram realizadas a partir de momentos de estudos e reflexões com os profissionais aqui denominados de “Rodas de Conversas”, aqui entendidas como espaços de formação coletiva, em que os pensamentos e reflexões do grupo de participantes, aliados à escuta e problematizações da pesquisadora, permitem (re)significações de concepções e práticas para infância. Tal instrumento de produção de dados foi baseado nos trabalhos de Warschauer (2001) e Moura e



Lima (2014) que obtiveram resultados positivos por considerar as interações e o diálogo como essenciais para socialização de saberes e experiências.

Nesse viés de proposições, espera-se contribuir com os estudos na área da Infância e da Educação Infantil, permitindo reflexões que ampliem a forma de percepção sobre a criança socialmente competente e linguageira, desde bebê, negando a visão de que são sujeitos passivos e que não representam suas imaginações; fundamentos que emergem das conquistas e desafios obtidos pelas crianças historicamente, em períodos que revelam distintos significados do sentimento de infância e do ser criança, cujos delineamentos são base para se constituir um conceito que evidencie a infância enquanto categoria social, condicionada por fatores culturais, políticos e econômicos.

Neste sentido, autores (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; KRAMER, 2003; OLIVEIRA, 2011, por exemplo), auxiliam a compreender que ao longo da história da educação infantil brasileira, as práticas com a criança em espaços de educação tiveram diferentes finalidades. Ora centrada na perspectiva assistencialista, enfatizando o ato de cuidar e guardar as crianças, ora como etapa meramente instrutiva e preparatória, para o ensino fundamental, conceituando a criança como um vir a ser. Uma dicotomia que se distingue, ainda, pela diferença socioeconômica das crianças, elegendo às crianças de camadas mais populares um modelo de atendimento diferente das crianças pertencentes a elite brasileira.

Para contrapor e superar essas concepções, a legislação brasileira, apoiada pela Constituição Federal de 1988, instaura a defesa em reconhecimento dos direitos infantis. O que proporciona, especificamente na esfera educacional, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96) que propõe uma nova configuração para educação básica, compreendendo a educação infantil como etapa inicial do processo de escolarização, afastando-a da vinculação aos órgãos de assistência social. A Educação Infantil passa a ser incluída pela primeira vez em um instrumento legal, legitimada como “ação complementar da família e da comunidade”, tendo como objetivo “o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, linguístico e social” (BRASIL, 1996).

Uma proposta de ensino em que a articulação do cuidar e educar, indissociavelmente, valorizem as singularidades da criança, por meio de práticas lúdicas, interativas e contextualizadas. Abrangendo dimensões com princípios éticos, políticos e estéticos, orientada por Diretrizes Curriculares Nacionais (2009), visa a garantia de experiências significativas para esses sujeitos históricos e de direitos, que atuam e exploram o mundo,

produzindo conhecimentos pelas interações que estabelecem nas brincadeiras com seus pares e com os adultos.

Logo, as distintas perspectivas concedidas ao longo do tempo revelam uma criança legítima e específica, que dependente do contexto e das influências socioculturais a qual está inserida, interpreta e reproduz significações diferenciadas, uma concepção que “[...] reconhece o que é específico da infância - seu poder de imaginação, fantasia e criação - e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas” (KRAMER, 2003, p. 91). Um modo de visualizar a infância e as crianças que reforça a necessidade de propostas pedagógicas que respeitem os direitos da criança.

A ideia de criança defendida nesta pesquisa orienta-se ainda pela Sociologia da Infância, que toma por pressuposto a criança socialmente competente, protagonista de ações, capaz de (re)significar a cultura, a partir de representações e releituras, concedidas nas interações e brincadeiras com seus pares de idade (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2008).

Sem deixar de salientar o amparo na perspectiva de autores como Edwards, Gandini e Forman (1999), Gobbi (2010) e Oliveira (2005) que evidenciam em seus estudos que não só pela verbalização, mas por diversas linguagens gestuais, artísticas, plásticas, dramáticas e musicais as crianças manifestam seus desejos, vontades e compreensões, confirmando que mesmo antes de consolidar a linguagem oral e escrita a criança estabelece ricas relações comunicativas com seus pares (RAMOS, 2012).

Abordagens que levam esta pesquisa a aproximar-se das contribuições da ação educativa da primeira infância da Reggio Emilia, que se apresenta como um exemplo de organização pedagógica italiana, ao evidenciar as comunicações por múltiplas linguagens da criança. A principal proposta da Reggio Emilia, idealizada pelo professor italiano Loris Malaguzzi, se respalda na pedagogia da escuta, percebendo a criança como atuante do seu processo de desenvolvimento, tendo foco em suscitar a ampliação de suas redes de comunicações (RINALDI, 2012). Com um espaço delineado a partir do respeito mútuo entre pais, educadores e crianças, as aprendizagens em Reggio se concretizam a partir das interrelações, o que resulta, segundo Malaguzzi, que “as crianças descobrem como a comunicação melhora a autonomia do indivíduo e do grupo. O grupo forma uma identidade especial, ligada por debate e diálogo, que se baseia em seus próprios modos de pensar, de se comunicar e de agir (*apud* EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 79)”.

De tal modo, a pedagogia em Reggio Emilia amplia o conceito de linguagem, para o que Malaguzzi apresenta como “as cem linguagens das crianças”, mais do que uma metáfora, uma valorização da criatividade infantil e das múltiplas formas de expressão, que explana

como as práticas educativas devem considerar as “falas”, os interesses, desejos e necessidades das crianças. O que demanda uma escuta sensível dos educadores e a atribuição de sentidos ao que as crianças manifestam.

Evidenciando a escuta como uma resposta ao direito da criança de viver sua infância, de brincar, realizar descobertas, fantasias e imaginações, de explorar os espaços e materiais, a partir das impressões que lhes causam e de estabelecer ricas interações com seus pares de idades e com os adultos que se apresentam.

Ampliar o sentido da escuta emerge a necessidade de repensar a atuação do educador, seus conceitos e ações, a fim de considerar a dimensão das capacidades da criança. Ação que não se efetiva sem a comunicação e o respeito impulsionador de aprendizagens.

Logo, a pesquisa que se apresenta, ao adotar o olhar dos educadores sobre as linguagens da infância, desvela significações às falas dos profissionais, buscando a escuta como uma estratégia de produção de dados, ao passo que oportuniza situações de reflexões, sobre a organização e execução de práticas pedagógicas no contexto da creche. Um espaço, portanto, aberto à interlocução, à coexistência das visões de trabalho intencionalmente planejado, considerando a importância de espaços formativos para educação infantil.

Nesta perspectiva, a necessidade de se pensar espaços e práticas que envolvam as crianças e profissionais em uma relação ativa e criativa de múltiplas formas de comunicações em que a escuta, o olhar e o contato do eu-outro se façam presentes, intensificam a relevância deste trabalho. Ao aprofundar as discussões sobre as problematizações no contexto das linguagens da creche, pode-se desvelar importantes indicativos para contribuir na constituição de práticas pedagógicas, em que as crianças possam ser participantes ativas.

Estruturando uma discussão sobre os aspectos determinados, além desta seção inicial, *Os primeiros movimentos da pesquisa com linguagens*, que pontua as inquietações que motivam a pesquisa com linguagens infantis, o estudo apresenta na sequência demais seções que se articulam a fim de uma apreensão:

A segunda seção intitulada *De “sem” a “cem”: a criança socialmente competente desde bebê e suas múltiplas linguagens*, aborda a concepção de criança, desde bebê, ativa e comunicativa, capaz de estabelecer ricas interações e a necessidade de um educador que tenha a escuta das manifestações infantis como elemento articulador de suas práticas (RAMOS, 2010). Ainda é realizado um levantamento das produções acadêmicas sobre a temática em questão, para conhecer os trabalhos já desenvolvidos, sem deixar de abordar qual a concepção de linguagem com a qual tomamos como base nessa pesquisa.

A terceira seção denominada de *Produção metodológica: a arte das Rodas de Conversas*, expõe os pressupostos metodológicos, os caminhos percorridos, incluindo a escolha das creches e dos participantes, os procedimentos utilizados para produção dos dados, a condução e as atividades desenvolvidas nas Rodas de Conversas, finalizando com a organização das categorias analisadas.

A quarta seção está intitulada de *Formas de comunicação e expressão da criança*, representa a primeira categoria de análise, desvelando as narrativas dos educadores que conceituam o que compreendem por linguagens e exemplificam práticas pelas quais as crianças podem estabelecer uma comunicação, percebendo qual sua importância para o processo de aprendizagem.

A quinta seção, *Planejamento da rotina através das linguagens*, sendo os resultados da segunda categoria de análise, demonstra como as linguagens são percebidas e consideradas na organização do planejamento e na concretização das práticas, reconhecendo se há uma participação infantil na opinião dos educadores.

A sexta seção está denominada de *As especificidades dos educadores de creche*, representa a terceira categoria debatida pelos educadores, que discutem como se estabelecem seus trabalhos com as crianças na creche e quais as implicações, saberes e desafios encontrados para efetivação do trabalho pedagógico.

Na última seção *Desvelando as rodas e tecendo conclusões*, apresentamos algumas sinalizações e apontamentos pertinentes sobre o estudo proferido, ressaltando as contribuições possíveis neste espaço colaborativo de reflexões. Uma finalização inconclusa, por reconhecer a importância e possibilidades de outras investigações sobre a temática para fortalecimento do trabalho com as linguagens da infância.



## 2

DE "SEM" A "CEM": A CRIANÇA SOCIALMENTE  
COMPETENTE DESDE BEBÊ E SUAS MÚLTIPLAS  
LINGUAGENS.

## 2 DE “SEM” A “CEM”: A CRIANÇA SOCIALMENTE COMPETENTE DESDE BEBÊ E SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Cabe-nos, como pesquisadores e profissionais que atuam junto a estes sujeitos concretos, crianças, não superpor o nosso discurso ao discurso infantil, retomando a origem etimológica que, ao nomear a criança, define uma *infans*: a dos sem fala. Parafraseando Freud, cabe-nos, em nossas práticas, indagar a este intrigante sujeito: afinal, o que quer uma criança?

(Manuel Sarmiento, 2009)

Diante dos distintos significados historicamente atribuídos à criança, reconhecemos sua capacidade criativa e linguageira, socialmente construída por meio das relações compartilhadas nas interações com seus pares e com os adultos. Como sujeitos singulares, as crianças compõem-se como participantes ativos de sua cultura, criam e reproduzem significados por meio de suas distintas linguagens (BARBOSA, 2006; CORSARO, 2011; RINALDI, 2012).

Todavia, enquanto educadores, como escutar o que as crianças pequenas dizem, principalmente os bebês nos seus primeiros anos de vida? Há uma comunicação efetiva entre as crianças de zero a três anos nas creches? Como interpretar e compreender o que elas expressam? Esses questionamentos, muitas vezes comuns, nos levam a tentar esclarecer as reais potencialidades infantis desde o nascimento e como o trabalho com as crianças pode ser realizado através do diálogo entre os atuantes.

Nesta perspectiva, estimar acerca das linguagens da infância pode caracterizar um princípio para a reflexão das possibilidades que a criança detém em suas ações, potentes de significados e representações do seu mundo vivencial. Partindo da concepção que mesmo antes da capacidade de oralização as crianças estabelecem ricas e variadas interações com seus pares, compartilhamos do pensamento de Oliveira (2005) e Ramos (2012) em que há uma parceria dinâmica e sociocomunicativa das crianças já no seu primeiro ano de vida:

Antes de poderem construir uma lógica narrativa, elas constroem uma lógica na ação, por meio de estratégias não verbais. Usam, posteriormente, procedimentos como explicações ou exigências de precisão para esclarecer suas construções. Com experiência no ambiente linguístico criam procedimentos inferenciais (“se...então”), sob a forma de provocações e desafios, que oferecem ocasião para testar possibilidades, fazer verificações ou justificar ações ou pontos de vista. Com isso desenvolvem atitudes reflexivas que lhes permitem aprimorar os procedimentos da inteligência e aumentar o campo dos conhecimentos. Os saberes já adquiridos consolidam-se e a curiosidade volta-se para novos saberes (OLIVEIRA, 2005, p. 139).

As crianças pequenas são, portanto, comunicativas, apresentando desde o nascimento condições para visualizar e reagir às situações que lhes são proporcionadas. Os bebês possuem disposições para começar e manter interações com o meio, procurando através de suas distintas linguagens expressivas e comunicativas responder suas necessidades, tanto fisiológicas, como cognitivas e afetivas (OLIVEIRA, 2005).

Logo, estabelecer um diálogo com as crianças que não oralizam ou estão em processo incipiente da verbalização, necessita um olhar atento e uma escuta sensível do adulto, desafios que não se constituem em limites para a comunicação. Nessa lógica, Edwards, Gandini e Forman (1999) ressaltam a importância do adulto estar atento ao que as crianças anunciam, em seus gestos, emoções, expressões faciais, corporais, entre outras formas genuínas da criança de se comunicar.

Consequentemente, o corpo exprime-se como linguagem, sendo a forma fundamental de “fala” das crianças entre zero e três anos de idade. Rocha (2012, p. 23) considera que “As expressões do corpo, logo, são um *potencial de diálogo* ímpar, pois pressupõem que um adulto dê sentido às mesmas, dedicando-se ao cuidado de uma responsividade consequente, para que essa comunicação se torne, efetivamente, um diálogo”. Diálogo este que pode ter sucesso ou não, de acordo com o modo que o adulto busca se aproximar e compreender as diversas expressões da criança.

Neste sentido, Gobbi (2010, p. 2) nos esclarece que “explorar e conhecer as linguagens utilizadas pelas crianças para expressarem-se, bem como, aquelas usadas pelos adultos, significa estar junto com elas e perceber suas características. Por meio de suas linguagens, as crianças nos convidam a saborear o mundo por uma extensa perspectiva, situada por “corpos que se mexem, que nem sempre falam com palavras e letras, mas que tanto dizem”.

As linguagens da infância (como as gestuais, artísticas, motoras, sonoras, dentre outras), pelas quais são delineadas as culturas de pares infantis<sup>2</sup>, caracterizam essa fase da vida e possibilitam a inserção e intervenção das crianças na sociedade. Portanto, as crianças, desde bebês, possuem saberes e competências, interpretam e transmitem seus pensamentos através dos seus corpos que exprimem gestos, olhares, sorrisos e movimentos, que mesmo não constituindo a linguagem verbal de modo efetivo, possuem o papel de comunicação e interação (GOBBI, 2010). Como seres sociocomunicativos que somos, as linguagens fazem

---

<sup>2</sup> O Termo cultura de pares é utilizado nesse texto tendo por base a conceitualização de Corsaro (2011, p.53) ao afirmar que “as crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa no sentido que estende e desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo”.

parte de nossa essência e estruturação. O passar dos anos aprofunda as aprendizagens, e consequentemente, enriquecem as linguagens utilizadas, multiplicando-as e refinando-as, num processo contínuo de interação.

Logo, considera-se ilegítima a afirmação da incapacidade dos bebês de narração, pois estes, em permanente movimento, manifestam seus interesses por diversas expressões. A partir de suas explorações, seus toques e sentidos experimentam o mundo à sua volta e reconstróem significados.

De tal modo, torna-se imprescindível para os educadores de creches reconhecer e respeitar as distintas formas utilizadas pelas crianças para se comunicar, percebendo que as relações dialógicas e afetivas entre os adultos e as crianças, e estas com seus pares de idade, são alicerces da vida social.

Portanto, as concepções e práticas educativas que legitimam a criança pequena como competente, confirmam os direitos da infância à liberdade e expressão. Assegurando o potencial das crianças enquanto atores de uma cultura, que nas relações interativas produzem significados. O diálogo no ambiente da creche, por diferentes recursos sociocomunicativos e a escuta sensível da “fala” das crianças, permite a admissão dos seus interesses e necessidades, constituindo uma instituição de experiências compartilhadas que respeita as linguagens infantis.

## 2.1 PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AS CRIANÇAS E SUAS LINGUAGENS NO ESPAÇO DA CRECHE

De um caráter meramente assistencialista e compensatório ao reconhecimento da importância da indissociabilidade entre o cuidar e educar no processo de desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, tanto a legislação brasileira como os estudos acadêmicos, buscam apresentar conceitos e práticas para melhoria da qualidade desta primeira etapa da educação básica.

Entretanto, apesar do crescimento de pesquisas na área da educação infantil, ainda são escassos os estudos com as crianças de 0 a 3 anos de idade (CASTRO, 2011; SILVA; PANTONI, 2009). Tal fato acaba por revelar, conforme Silva e Pantoni (2009, p. 8) indicam, duas proposições: por um lado “quanto a educação vem demorando para incorporar a creche como objeto de investigação, por outro, atesta a necessidade de que o campo evidencie seus saberes construídos a partir da experiência”. Consideramos ainda que essa carência se relaciona a qual percepção é atribuída a criança dessa faixa etária no país.



A partir dessa interpretação, com o objetivo de conhecer as discussões das produções acadêmicas que tem se debruçado sobre a pesquisa com crianças pequenas e suas linguagens, realizamos um levantamento bibliográfico, apresentando como nos últimos anos os estudos estão sendo produzidos acerca do referido tema.

A importância dessa busca se justifica conforme Ferreira (2002, p. 3) pela necessidade de:

[...] conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade.

Nesta perspectiva, conhecer as pesquisas que se dedicam à temática abordada se configura como uma estratégia importante do pesquisador, tanto para maior aprofundamento teórico-metodológico, como para acender seu olhar investigativo e criativo, em busca de perceber e produzir o que ainda não foi esclarecido.

Desse modo, consideramos importante realizar um levantamento da produção no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos trabalhos publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Para tal finalidade, consideramos o marco temporal de 2006 a 2015<sup>3</sup>, buscando apresentar nos últimos dez anos os estudos que se situam na área das linguagens, selecionando as seguintes palavras-chave para busca: *bebês*, *creche* e *linguagens*. Ressaltamos, ainda, que a escolha das palavras-chave foi definida após percebermos que nosso objetivo se configura na tentativa de conhecer os trabalhos relativos às linguagens dos bebês e das crianças pequenas no contexto da creche.

Inicialmente, a pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES nos revelou como a palavra-chave *bebê* está presente nas distintas áreas do conhecimento, com focos de estudos distintos, que abordam desde a alimentação, a saúde e o desenvolvimento da criança. No entanto, centramos nossa pesquisa na área da Educação, por ser nosso objetivo de estudo. Ao realizar a pesquisa, obtivemos quarenta e um (41) trabalhos, entre teses e

---

<sup>3</sup> Com a atualização do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que disponibiliza resumos e textos integrais, quando autorizados, de todas as teses de doutorado e dissertações de mestrado apresentadas no Brasil, por enquanto, a ferramenta tornou disponíveis as informações de 2013 a 2016, mas o objetivo é, em breve, ter o histórico dos trabalhos de conclusão de pós-graduação no país até 1987. (Fonte: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/36-salaimprensa/noticias/7934-nova-plataforma-reune-dados-da-capes-e-da-pos-graduacao-brasileira>)

dissertações, porém, ao analisarmos entre estes os que se aproximam da temática referente às linguagens na creche, encontramos apenas três (03) dissertações e uma (01) tese.

A dissertação de Fochi (2013), “*Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim? documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva*” buscou identificar quais as ações dos bebês emergem da experiência coletiva, discutindo como estas ações problematizam o professor e sua proposta pedagógica. Através de um quadro teórico que prioriza o trabalho de Loris Malaguzzi e suas concepções sobre as cem linguagens da criança e a importância da documentação pedagógica, percebe-se ações autônomas e ações de saber-fazer através do recurso de histórias narradas e mini-histórias.

Costa (2014), com o trabalho intitulado *Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil*, afirma que “a própria linguagem, enquanto função especificamente humana desenvolve-se, em cada criança, mediante sua inserção no meio sociocultural, desde os primeiros meses de vida, evoluindo de modo significativo nos dois primeiros anos (p. 6)”. Com a finalidade de analisar como o contexto da creche e o papel do professor e das demais crianças possibilitam a apropriação da linguagem oral nos bebês, realizou-se a pesquisa por uma abordagem histórico-cultural, através dos instrumentos de observação participante em um Centro de Educação Infantil, do registro no diário de campo e das videograções. Como resultado ressaltou-se o papel do professor por ser o adulto responsável, que além de organizar práticas com linguagem, tem a função de perceber e dar sentido às ações das crianças. Destaca-se, ainda, a importância da linguagem oral ter um lugar permanente nas propostas pedagógicas para os bebês, e na formação de professores da Educação Infantil.

Com Winterhalter (2015), na dissertação *As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?*, o objetivo foi a partir do que aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, compreender quais são as singularidades das práticas educativas com bebês e crianças pequenas por meio do que elas expressam através das diversas linguagens. A autora, imersa em duas turmas de berçários, através da observação participante e da pesquisa-intervenção, acentua como resultados: as especificidades das práticas educativas que trabalham o cuidar e o educar indissociavelmente; a atenção docente às diversas linguagens das crianças; como sendo específico do trabalho na educação infantil, o planejamento, a organização do espaço e a interação nas brincadeiras; e a especificidade do espaço para bebês como meio de intervenção.

Além das dissertações apresentadas, Pereira (2015) aborda em sua tese *Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil* a partir de uma pesquisa etnográfica, como a socialização do bebê é resultante das suas relações, observações, participações e apropriações do contexto por meio de sua ação social. Percebe-se ainda que a ação do adulto com a criança está diretamente relacionada ao momento histórico que a Educação Infantil vivencia. A autora conclui que o bebê é plural e fruto de experiências sociais, produto de suas ações com o mundo, tendo as linguagens funções de interação e construção desse sujeito.

Ao realizarmos a pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontramos com a palavra inicial “bebês”, cerca de novecentos e trinta e quatro (934) trabalhos, sendo seiscentas e setenta e três (673) dissertações e duzentas e sessenta e uma (261) teses, no período de tempo estimado. Contudo, percebemos que as pesquisas se referiam a assuntos muito distintos como maternidade, psicanálise, desenvolvimento infantil, psicologia, dentre outros, os quais não especificavam nossa busca. Desse modo, em uma busca avançada, inserimos a palavra “creche” e obtivemos cinquenta e nove (59) trabalhos, entre eles trinta e oito (38) dissertações e vinte e uma (21) teses, o que nos possibilitou refinar a procura e encontrar cinco (05) trabalhos diferentemente dos que já foram apresentados, que se assemelham com nossa abordagem.

Com uma pesquisa que tem a Psicologia como base de estudos, Bressani (2006), na dissertação *A comunicação na interação bebê-educadora nos primeiros dois anos de vida*, investiga como ocorre a comunicação verbal e não-verbal das crianças com suas professoras em uma turma de berçário. Tendo como resultado do estudo a percepção da capacidade comunicativa que as crianças possuem antes mesmo de verbalizar, sendo que seu desenvolvimento depende da forma que o educador percebe e traduz suas distintas linguagens.

A fim de conhecer as relações sociais dos bebês na educação infantil, a dissertação de Schmitt (2008) intitulada de *Mas eu não falo a língua deles!: As relações sociais de bebês num contexto de educação infantil* demonstra em um estudo etnográfico as múltiplas relações dos bebês na creche, que envolve adultos, outros bebês e crianças maiores, influenciadas pela organização do espaço e pelas condições materiais. Segundo a referida autora, “os bebês, dentro de suas possibilidades de desenvolvimento, se relacionam utilizando diversas expressões comunicativas (choro, sorriso, movimento/gesto, sons, palavras...) que vão sendo ampliadas e significadas na relação constituída no coletivo (p. 7)”.

Com Elmôr (2009), em sua pesquisa de mestrado intitulada de *Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante*

*processo de adaptação à creche: um estudo de caso*, temos uma análise de como os bebês interagem nos seus primeiros anos de vida, tendo distintos interlocutores na sua interação, como a mãe, a babá, a educadora, por exemplo. A autora aponta como resultado de seu estudo a riqueza dos recursos comunicativos utilizados pelo bebê na relação com seus interlocutores. Indica que há a possibilidade dos bebês escolherem seus parceiros preferidos e que a creche tem grande importância nas relações estabelecidas nos primeiros anos da criança.

No trabalho de Castro (2011) denominado de *A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil*, pautado numa perspectiva etnográfica, procura-se identificar as estratégias de comunicação dos bebês antes da fala. Afirma com seus dados que a linguagem central dos bebês é formada por ações que se distinguem da linguagem oral: o olhar, o riso, o choro, o balbúcio, os gestos e expressões dos bebês desencadeiam a descoberta dos modos de comunicação.

Costa (2012) apresenta sua dissertação *Significações em relações de bebês com seus pares de idade* explanando como existiu por muito tempo uma negação de estudos sobre a interação dos bebês com seus pares. Compreendendo os bebês como seres ativos que se comunicam por recursos disponíveis e específicos, teve por objetivo investigar se ocorre o processo de significações ao longo do primeiro ano de vida dos bebês com seus pares de idade. Percebeu-se que os processos de significações de si e do outro foram “redesconstruídos” por negociações que levavam os bebês a diferentes papéis sociais, permitindo obter novas significações pelo seu meio. Além disso, a autora apresenta que a linguagem pode ser compreendida além do sentido verbal, enfatizando o bebê como autor das suas relações e comunicações.

Por fim, na pesquisa dos trabalhos publicados nos últimos dez anos na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, especificamente no GT7 – Educação da Criança de 0 a 6 anos, pudemos destacar oito (08) trabalhos que se referiam a temática sobre as linguagens das crianças. Do conjunto de trabalhos alguns se referiam a recortes das dissertações anteriormente apresentadas, o que nos fez selecionar três (03) trabalhos que enfatizam sobre a linguagem das crianças de zero a três anos de idade por outras perspectivas de estudo.

O trabalho de Ramos (2012) intitulado de *As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?* apresenta a criança como socialmente competente, capaz de produzir conhecimentos por meio das relações interativas. A autora explana como os bebês podem influenciar através de suas expressões para a organização das práticas educativas, reconhecendo-os como sujeitos

comunicativos que na ausência da fala, possuem recursos próprios para demonstrar suas intenções e necessidades.

Na mesma linha de discussão, Coutinho (2013) em seu trabalho *As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica* problematiza a concepção de criança enquanto ator social e explana as diversas marcas de ações sociais do bebê na creche, principalmente com seus pares de idade, por meio de suas linguagens.

Diferentemente, o texto de Alves (2015) *Linguagem e educação infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico?* traz grandes semelhanças com a nossa proposta, por retratar a linguagem na perspectiva das educadoras, refletindo como estas elaboram o trabalho com a linguagem.

Estes estudos nos revelam como o trabalho com as linguagens da infância é recente no nosso país, especificamente, quando se refere às crianças na faixa etária de zero a três anos, nos espaços da creche. Entretanto, reconhecemos nesse mapeamento que cada vez mais há um olhar sensível às singularidades dos bebês e das crianças pequenas, caracterizando-as como atuantes e comunicativas no contexto social ao qual estão inseridas, o que declara a necessidade de educadores que reflitam suas práticas e concepções para um trabalho que promova o desenvolvimento das múltiplas linguagens da infância.

## 2.2 PORQUE FALAR EM MÚLTIPLAS LINGUAGENS DA INFÂNCIA?

A partir dos discursos apresentados é importante destacar qual conceito de “Linguagens” levamos em consideração neste trabalho. Tomamos como partida o termo no plural, por conceber que as crianças são seres compostas de distintas e múltiplas linguagens, as quais são utilizadas como sistemas de signos representativos da realidade. Ao ir além da dimensão verbal, por entender que a linguagem compartilha aspectos mais vastos que somente as transmissões do verbo, ressaltamos as inúmeras possibilidades no processo comunicativo. Como afirma Chalhub (2003, p. 6):

[...] nem só de mensagens verbais vive o ser humano. A linguagem participa de aspectos mais amplos que apenas o verbo. [...] O corpo fala, a fotografia flagra, a arquitetura recorta espaços, a pintura imprime, o teatro encena o verbal, o visual, o sonoro e a poesia – forma especialmente inédita de linguagem– surpreende, a música irradia sons, a escultura tateia, o cinema movimenta etc.

Ou seja, as linguagens não discernem meramente em verbais e não-verbais, existe um aspecto convencional e conceitual, além de um caráter simbólico e imaginário (AQUINO, 2009). As linguagens são criações e compreensões de sentidos e significados designados por nós em processos relacionais (ELMÔR, 2009). Assim, não há como dissociar o desenvolvimento da linguagem dos aspectos cognitivos e interacionais. O sujeito linguageiro vivencia sentimentos, conhecimentos, sensações e necessidades através da comunicação humana.

Para Berle e Richter (2015) há uma interligação entre as linguagens com a realidade, entendendo que por meio das linguagens utilizadas é possível representar o mundo, pois nessa esfera argumentativa, o mundo é uma imagem criada a partir das linguagens. Essa afirmação é advinda da perspectiva que ao tecer sentidos para vida, a partir das experiências e modos distintos de ser, o mundo é construído e moldado continuamente. Então, não há como reduzir o termo linguagem apenas às palavras ditas.

Por meio dessa linha de argumentações, a comunicação se edifica através das interações obtidas desde bebês com o mundo, a partir de múltiplas sensações: o sorriso para aprovação ou repetição; o choro para desaprovar ou afirmar o não querer; o movimento de apontar para pedir, o balbucio como indicação, etc. De tal modo que, mesmo antes da emissão verbal de palavras culturalmente reconhecidas, “a criança é capaz de responder às iniciativas sociais de outros e, já no primeiro mês de vida, demonstra alternância de comunicação (ROCHA; BEFI-LOPES, 2006, p. 230)”.

As linguagens representam a forma inicial de socialização da criança, sendo as relações com seus pares de idade ou com os adultos essenciais para o desenvolvimento e ampliação dos recursos linguísticos (ELMÔR, 2009). Assim, os gestos, sorrisos, vocalizações e demais comportamentos sociais tem no contato e na reação de outros sentidos diversos.

Ressaltamos, a partir de Gerbelli (2006 *apud* ELMÔR, 2009) que tais formas de comunicação estabelecidas pelas linguagens situam-se desde o olhar, pois o olhar é uma das formas não-verbais mais primárias que proporcionam a descoberta do que nos envolve. Mais do que mera visão:

O olhar sustentado geralmente indica interação social em potencial. Ao longo do primeiro ano de vida, é aprendido pelas crianças que a forma de olhar das outras pessoas costuma transmitir informações importantes e o contato ocular é uma ferramenta imprescindível para o estabelecimento da comunicação entre os seres humanos (ELMÔR, 2009, p.27).

Igualmente, é admissível compreender que dentro de uma linguagem, outras estão permeadas, sendo as experiências vivenciadas as vias por quais há possibilidades de conhecê-las e descobri-las. Num sistema recíproco, sem hierarquias ou supervalorizações, as expressões são manifestadas, proferindo desejos, vontades, sentimentos, emoções e tantas outras propriedades humanas. Assim, as linguagens constituem o homem, sendo possibilidades de interação, comunicação, interpretação e expressão da realidade por variadas e criativas formas.

Nesta lógica, o sentido utilitarista, instrumental ou meramente informativo das linguagens é alterado por uma concepção em que a expressão de ser por meio das experiências coletivas produz o mundo (BERLE; RICHTER, 2015). Logo, a escola como ambiente social reúne sujeitos que se completam e se potencializam a partir das ações criadoras. A educação infantil como período de desenvolvimento integral das crianças é etapa fundamental para estabelecer a socialização e as relações interativas e comunicativas que as linguagens são capazes de produzir.

As linguagens da infância possuem, portanto, conotações manifestas por estados íntimos que são exteriorizados pelo corpo. Neste caminho, entre os professores e bebês nas creches, o diálogo ocorre mediante a afetividade composta por elementos corporais e expressivos. Assim, tomando o diálogo como a forma dos indivíduos em parceria pronunciarem o mundo (ROCHA, 2012), o sucesso desse pronunciamento é obtido se o adulto realmente buscar a aproximação com as crianças e suas singulares formas comunicativas de linguagens. Conforme afirma Rocha (2012, p. 27):

A todo instante as crianças pronunciam algo pela linguagem que se expressa de corpo inteiro. Essa pronúncia, no entanto, precisa de um interlocutor atento e disponível, que a escute e, assim, possa inseri-la em um diálogo. A ausência do diálogo entre o adulto e a criança na creche pode configurar uma situação opressora para a segunda, pois ela estaria submetida a sucessivos monólogos.

Desse modo, sem o diálogo entre os professores e as crianças não há uma comunicação concreta e aprendizagens verídicas. O trabalho pedagógico com as crianças pautado no diálogo compreensível torna-se sinônimo de cooperação, autonomia e respeito, evidenciando os direitos na infância e as crianças como sujeitos de conhecimentos. As práticas educativas nas instituições de educação infantil ao promover um diálogo horizontal entre toda a comunidade escolar, designa valores reais às suas funções e objetivos. Isto posto, revela o quanto a criança tem a dizer e como podemos aprender com elas.

Diante desta perspectiva, Rocha (2012) esclarece que mais do que visualizar as ações das crianças, é preciso o educador buscar responder as suas manifestações. O trabalho compreensivo nas creches corresponde em firmar uma recíproca troca de significações entre docentes e crianças, ou seja, o desafio na atividade docente com as crianças pequenas consiste em superar a autoridade de falar verticalmente *para as* mesmas.

Esse contato de fala e escuta, entre os professores e crianças, permite idealizar uma proposta educativa para as instituições que esteja atenta ao que as crianças realmente necessitam e buscam, em parceria com o que as teorias e estudos mostram como essenciais para a formação na infância.

### 2.3 A CRIANÇA COMPETENTE É RECONHECIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CENTRO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Discutir como as falas das crianças são reconhecidas na educação infantil nos remete a refletir sobre as concepções de infância e criança consideradas nas propostas pedagógicas das instituições e no contexto social a qual estamos inseridos. O que caracteriza a infância e o que exprime ser criança atualmente pode nos apresentar diferentes respostas, consequentes das concepções sócio-histórico-cultural, que dinamicamente estão em constante transformação.

Perceptível por diferentes áreas do conhecimento, pautamos nossos estudos no modo que a Sociologia da Infância defende quem são estes sujeitos que permeiam nossas vidas e em estudiosos que reconhecem as especificidades da infância.

A Sociologia da Infância preocupa-se com a problematização social e constitutiva da infância, enfatizando como as relações em meio social são determinantes na vida da criança. Com grande conceituação, porém recente nas ciências humanas, essa linha de estudos vêm apresentar a necessidade de estudar a criança no valor que possui em si mesma e não as categorias que as cercam. Para Belloni (2009), a infância é compreendida como construção teórica, como categoria a ser admitida, composta por crianças ativas que possuem vozes capazes de reproduzir e direcionar os caminhos a seguir. Assim, “não há uma infância universal, unívoca, uniforme. Existem muitas infâncias, multiformes, diversas, particulares (p. 2)”.

Igualmente, percebemos a necessidade de desconstruir o paradigma da criança como um ser sem voz, passivo e altamente dependente, a ser treinada e preenchida pelo adulto à sua volta. Sarmiento (2007) apresenta a importância da visibilidade da infância e da criança, enquanto ator social que é competente, ativa, crítica e com potencialidades desde bebê. Logo,



a infância não é nem mais nem menos importante do que as outras etapas da vida, porém, possui especificidades que são fundamentais para todo processo evolutivo do homem. Nessa mesma esfera argumentativa, Cruz (2008, p. 77), assinala que:

Novos conhecimentos, oriundos de diversas áreas do conhecimento, têm paulatinamente reforçado e complementado a concepção de criança competente, ressaltando as suas possibilidades de estabelecer relações e levantar hipóteses explicativas, de se comunicar, de criar e manter vínculos interpessoais, construir saberes e culturas etc.

A criança, portanto, detém singularidades e saberes que demonstram sua capacidade, tendo a brincadeira, a imaginação, a fantasia e as interações, influências significativas para o reconhecimento de si e do mundo. Através de uma heterogeneidade de infâncias, modificadas pelo contexto, pela cultura e pelas relações vivenciadas, as crianças se constituem e interferem na dinâmica social.

Neste sentido, a criança é compreendida como sujeito de sua atividade, capaz e atuante na sua relação com o mundo (OLIVEIRA, 2011). Disposta a questionar e narrar, possui habilidades comunicativas que expressam por diferentes recursos seus interesses e anseios. Como nos afirma Rinaldi (2012, p. 77), o olhar da criança expõe a sua intenção comunicativa, a sua curiosidade sobre o mundo e os seus desejos, “estamos falando de crianças que são pesquisadores, que procuram entender significados [...] Percebemos que elas nos dizem algo, mesmo quando não falam”.

Logo, a partir destas características, é possível compreender a infância como fenômeno social, o que significa rescindir da visão de infância como fase transitória, para percebê-la como categoria socialmente construída, desenvolvida pelas e paras as crianças por meio das relações. Apesar de ser biológica, a infância não é natural nem universal, se diferenciando ao longo da história e da cultura presente, (re)criando valores e princípios, especialmente a partir das brincadeiras (BELLONI, 2009; CORSARO, 2011; SARMENTO, 2008). Para, Corsaro (2011, p. 97) a infância como construção social tem sua afirmação a partir das ações das crianças que operam “como agentes ativos e socialmente criativos”, produzindo não apenas suas próprias culturas infantis, mas contribuindo na produção da sociedade adulta.

A criança situada no tempo e no espaço, contextualizada e variante conforme sua classe, gênero e demais condições socioeconômicas, é capaz de realizações nos sistemas ao qual está inserida, como na família, na sociedade e na escola, criando possibilidades de intervenções e orientações cognitivas, afetivas e simbólicas, a partir de suas linguagens

(DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; RINALDI, 2012). Tal argumento evidencia a necessidade de estarmos atentos e ouvirmos a criança com seriedade e respeito, englobando-as nos diálogos e tomadas de decisões, pois elas são aptas a inferir nas regras e normas, criando entre si sistemas de significados próprios sobre o mundo. Ao dar espaço às manifestações infantis, propomos um trabalho *com* as crianças e não *para* elas, de forma a responder as suas reais necessidades.

De tal modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) apresentam orientações para um trabalho pedagógico comprometido com concepções e princípios que visam a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Como base e referência às decisões das instituições de educação infantil, definem condições para métodos de trabalho, organização curricular, avaliação das crianças e experiências a serem consideradas na prática educativa, respeitando a diversidade cultural presente no nosso país.

Corroborando com a perspectiva que esboçamos, as DCNEI (BRASIL, 2009) sustentam uma concepção de criança como sujeito de direitos, que por meio das interações sociais desenvolve sua identidade, procurando experienciar o mundo através de suas brincadeiras, da imaginação e da fantasia.

Nessa mesma linha, Oliveira (2012, p. 36) ao falar da criança, assegura que “sua entrada no ambiente coletivo de educação pode propiciar um conjunto de interações diversificadas e complementares em relação ao ambiente familiar que lhe possibilitam aprendizagens amplas e diversas”. Isso demanda uma instituição planejada que tenha como objetivo a criança, em suas especificidades, com uma proposta pedagógica que vise a apropriação e renovação de conhecimentos a partir das linguagens infantis. O desafio se exprime em superar práticas que tem o professor como centro do trabalho educativo, para uma prática sensível ao que as crianças “dizem”, articulando seu ponto de vista na proposta pedagógica (RAMOS, 2012).

Nessa direção, a proposta das atuais DCNEI (2009) é que as creches e pré-escolas garantam às crianças uma formação para o exercício da cidadania, de modo que os conhecimentos básicos e culturais sejam trabalhados e que as formas que elas vivenciam o mundo, expressam suas concepções, interajam com seus pares e manifestam suas vontades e curiosidades sejam respeitados na organização curricular.

Logo, o currículo das instituições de educação infantil é um instrumento político e cultural, elaborado coletivamente pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar e que influenciam no desenvolvimento das crianças. Composto por práticas pedagógicas

organizadas e planejadas, expressam as concepções e ideologias da instituição que representa. As DCNEI (BRASIL, 2009, p. 14) definem que o currículo é um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

O sentido de currículo defendido dá ênfase às experiências culturais que a instituição de educação infantil pode mediar, proporcionando às crianças aprendizagens individuais e coletivas. O trabalho pedagógico na educação infantil concebe, portanto, a parceria entre crianças e educadores para elaboração de um plano de ensino, com práticas significativas que considerem os saberes cotidianos e respeitem a criatividade infantil.

Compartilhando desta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho (2008, p. 37) reconhece que o processo colaborativo entre os professores e as crianças requer que as instituições de educação infantil sejam organizadas democraticamente, ou seja, que o ato democrático de escolhas e decisões esteja “presente tanto no âmbito das grandes finalidades educacionais quanto no âmbito do cotidiano vivido por todos os actores, com a participação de crianças e de adultos”. A possibilidade de todos estarem envolvidos plenamente nas atividades e idealizações do ambiente educacional enriquece o contexto propiciando maior qualidade de aprendizado e experiências.

Portanto, suplantando com as práticas pedagógicas tradicionais e transmissivas e dando lugar à sensibilidade das ações criativas, a *pedagogia da infância*<sup>4</sup> que tem como eixo a participação democrática das crianças, apoiada pela perspectiva da Sociologia da Infância, centra-se na criança como ator do processo educativo, parceira competente e decisiva de seus desenvolvimentos e aprendizagens. Igualmente, Brito (2013, p. 49) conclui que essa pedagogia se realiza pela participação das crianças, sendo preciso ações planejadas dos educadores:

Essas ações são as tarefas centrais estabelecidas por um modo participativo. A primeira tarefa é a construção de contextos educativos complexos e

---

<sup>4</sup> Pautamos nas considerações de Barbosa (2010, p.1) sobre o termo, ao considerar que as práticas educativas devem contemplar sobretudo as crianças como sujeitos de direitos. “[...] Nessa perspectiva de afirmação das crianças como sujeitos de direitos, exige a definição de indicadores pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores)”.

enriquecidos para a infância, os quais favoreçam a emergência das múltiplas possibilidades de aprendizagem, na participação do processo de construir conhecimento. A segunda tarefa situa-se no coração relacional, que se define como um espaço de interação e de escuta, a serviço da diferenciação pedagógica. A terceira tarefa consiste em compreender os processos de uma educação democrática, na tomada de decisão, na escolha de uma gramática pedagógica que possibilite o pertencimento a uma comunidade; consiste em aprender pela partilha das ações pedagógicas, contribuindo para a construção do conhecimento.

Por este pensamento, as instituições de educação infantil se tornam sensíveis às expressividades e vivências cotidianas das crianças, ampliando suas experiências e viabilizando que haja sentido na ida diária as escolas.

Deste modo, compartilhamos da ideia que a escola é uma “instância formativa, de aprendizagem e desenvolvimento, de socialização e produção de bens culturais (MARQUES, 2001, p. 74)”. Como preconizado pela legislação nacional (BRASIL, 2009), as crianças têm o direito a educação em ambientes formais, como creches e pré-escolas, que atendam suas dimensões em parceria com as famílias. Igualmente, torna-se imprescindível o planejamento de ações pedagógicas para educação infantil que valorizem e desenvolvam as características específicas da criança, considerando suas variadas formas de ser e estar no mundo e a utilização de suas múltiplas linguagens para comunicação, interação e disposição.

Na qualidade de ambientes educacionais com funções pedagógicas, nas creches e pré-escolas, a construção da aprendizagem ocorre mediante o ato de cuidar e educar, simultaneamente e pela problematização e atribuição de significados conferidos pelas crianças às atividades desenvolvidas (ABROMOVAY; KRAMER, 1984). A intervenção do educador durante todo processo de ensino, e sua consequente aprendizagem, é fundamental para mediar a organização e os avanços da criança.

As crianças entre zero a três anos observam tudo ao seu redor com atenção, mesmo sem direcionamento do adulto, procurando sentidos entre o que se diz e o que se faz, consequentemente, tendo nos profissionais da educação infantil espelhos e fontes constantes de conhecimentos (OLIVEIRA, 2012). As atividades de cuidado como a alimentação, a troca, a higienização, bem como, as atividades lúdicas e dirigidas que busquem o desenvolvimento do corpo, do pensamento e da imaginação, quando em contato direto com as crianças pequenas, através, principalmente, do toque e do olhar, permitem sentimentos de acolhimento e interações propiciando a elaboração de hipóteses e experimentações pelas crianças.

Por isso, Oliveira (2012) nos atenta sobre a organização do trabalho pedagógico estar voltada para o desenvolvimento das crianças e que as situações propostas para aprendizagem

estejam integradas às suas experiências. De tal modo, a indissociabilidade nas ações de cuidar e educar envolvem aspectos relacionais com a criança de acolhimento, orientação e intervenção, visando a ampliação do seu repertório cultural, para o enriquecimento da sua trajetória histórica.

Nesta perspectiva, a mediação do educador como parceiro no processo de educação das crianças lhes proporciona apoderar-se desde bebês dos significados presentes no contexto cultural. A interação se estabelece como elemento imprescindível para a aprendizagem. Não apenas a interação das crianças com seus responsáveis ou educadores, mas com as demais crianças da instituição de educação infantil, por permitir proximidades, trocas de competências e de identificação.

Reconhecendo tal importância, Oliveira (2012, p. 111) nos explana que o trabalho pedagógico com as crianças pequenas deve levar em conta que:

[...] elas aprendem na interação com o ambiente complexo, que inclui um espaço com determinados objetos e rotinas, um tempo para realizar certas atividades, materiais para com eles agir e interações com diferentes pessoas na realização das tarefas. Na organização de ambientes promotores de aprendizagem, o professor deve estruturar esses elementos e, em especial, criar condições para a ocorrência de interações e ajustar suas ações de cuidado e apoio nas diversas atividades que viabiliza para as crianças, considerando-as como sujeitos ativos, inteligentes e capazes de construir crescente autonomia.

Neste processo, as linguagens da infância se apresentam como recursos imprescindíveis para que a interação se constitua. Entendendo que as expressões por diferentes recursos comunicativos permitem que a criança desenvolva suas habilidades e mantenha contato com o mundo, defendemos que as manifestações infantis carregam significados sociais, possibilitando a atuação desde bebês no ambiente envolvido. Assim, as linguagens são partes integrantes da experiência humana e cultural, aperfeiçoando-se por meio das relações, e nas instituições de educação infantil, através das propostas de ensino que percebam as singularidades das infâncias.

#### 2.4 O PAPEL DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR: UMA ESCUTA SENSÍVEL PARA ALÉM DO VERBAL

A partir dos pressupostos esboçados, é perceptível a importância das relações de trocas e comunicações entre os atuantes na educação infantil, constituindo um ambiente participativo

e dialógico, a destacar-se as vozes das crianças como fundamentos edificadores da prática educativa. No entanto, é significativo enfatizar que o conceito de escuta abordado neste trabalho não se limita às vozes audíveis das crianças. A escuta apresentada vai além da sonoridade, considerando também às observações, a sensibilidade, a atenção, das múltiplas linguagens manifestas pelas crianças para comunicação. Uma busca de acolhimento ao outro e de legitimação as mensagens disponibilizadas (BARBOSA; HORN, 2008).

A escuta permeia continuamente e constantemente o ambiente educativo, num processo de valorização ao “proferido”, independente de julgamentos ou consensos, pois visa a interpretação sensível da capacidade criativa e imaginativa da criança. Por isso, Rinaldi (2012) nos lembra que escutar é uma tarefa difícil, necessitando uma abertura do educador e predisposições a mudanças, o que, conseqüentemente, possibilita que aprendizagens ocorram. A esse respeito:

Escutar é uma premissa para qualquer relacionamento de aprendizado. É claro que o aprendizado é algo individual, mas também sabemos que é possível elevá-lo a um patamar mais alto quando existe a possibilidade de agir e refletir sobre o mesmo. Representar o ato de aprender e ser capaz de dividi-lo com os outros é indispensável para a reflexividade que gera conhecimento. Desse modo, imagens e intenções são reconhecidas pelo sujeito; elas tomam forma e evoluem por meio da ação, da emoção, da expressividade e das representações icônicas e simbólicas. Essa é a base geradora das linguagens, do aprendizado e da criatividade (RINALDI, 2012, p.209).

Ao nos referirmos às crianças de zero a três anos de idade, para que tais aprendizagens ocorram a atuação mediadora do professor, reconhecendo as “vozes” das crianças cuidadosamente, para além do pronunciamento, permite discernir os interesses, as motivações, relações, saberes e intenções presentes na educação infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008. p. 9).

Nesta trilha de proposições, escutar denota um professor atento, que dá ouvidos a relação da criança com o mundo, considerando suas tentativas, seus experimentos e suas elaborações de hipóteses, para ampliação do repertório cultural. Assim, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 87) nos afirmam a importância do reconhecimento ao que as crianças nos dizem, desde bebês, pelos seus diferentes recursos comunicativos:

[...] é essencial que os adultos escutem as crianças [...] é particularmente importante que os adultos saibam como escutar as diversas linguagens das crianças nas creches, já que a linguagem verbal ainda não está completamente desenvolvida. Parece difícil para bebês e crianças na

primeira infância expressar seu prazer, sua disponibilidade para entrar em relação, seus desejos, tudo isto sem palavras. Mas nós, como adultos, deveríamos ser capazes de entender os desejos, a capacidade e a disponibilidade das crianças para as relações com outras pessoas, mesmo quando não há formulações verbalizadas. Seus gestos, seus olhares, a solidariedade e a colaboração que ocorrem entre as crianças mostram-nos isso.

Se não aprendemos a escutar as crianças, torna-se difícil uma interação efetiva com elas, pois como nos explana Cruz (2008, p. 91) “ouvir as crianças, não é apenas possível, mas também necessário”. Sendo esse o grande desafio para os educadores da infância, uma vez que convida o adulto a redimensionar seu papel, desconstruindo posicionamentos hierárquicos na relação entre os envolvidos.

Comungando desse pensamento, Rinaldi (2012) esclarece que o educador ao se tornar próximo e “ouvinte” da criança não se afasta do seu lugar de adulto, mas o revisa, na busca de subtrair o caráter transmissor para tornar-se cocriador:

Se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais *falar*, *explicar* ou *transmitir* –, é apenas *escutar*. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos (RINALDI, 2012, p. 227).

A habilidade de escuta compreensível pressupõe, portanto, que ambos, crianças e professores, são participantes no processo educativo, construtores de aprendizagens, que partilham saberes. Todavia, cabe salientar, que tal concepção não desvaloriza o ofício do professor, mas procura enfatizar que há um protagonismo compartilhado. Isto posto, Rinaldi (2012, p. 142) declara que nos reinventamos com as crianças quando há um diálogo transformador, capaz de transformar nossa identidade profissional, uma vez que os modos de ser e lidar com a realidade influenciam no que sentimos e fazemos.

A abordagem teórica adotada nos leva a admitir a imagem de um professor que supere as tradicionais práticas que visam moldar os comportamentos das crianças, repassar conhecimentos ou dedicar-se apenas aos cuidados higiênicos e pessoais. Admitimos que o profissional da educação infantil necessita atuar como interlocutor, apontando caminhos, organizando ambientes e materiais, e efetivando trocas de informações com as crianças num processo de recíproco crescimento. A sua atuação não se limita a responder perguntas ou exhibir conteúdos, mas ao contrário, em parceria auxiliar as crianças a descobrirem as perspectivas culturais e, sobretudo, indagar as respostas descobertas.

Essa compreensão requer que além de formação inicial e continua o professor esteja aberto a aprender com as eventualidades apresentadas cotidianamente em seu trabalho com as crianças. Como mencionado, as crianças atuam em parceria com os profissionais, e para isso os adultos responsáveis precisam estar atentos, escutando as informações por diferentes mecanismos transmitidos pelas crianças, tornando-as base das atividades e projetos a serem realizados. Pois, como afirma Tardif (2006, p. 49) “o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor”.

Mesmo diante do planejamento diário das práticas a serem desenvolvidas, é no exercício cotidiano e nas situações reais, imprevisíveis e ocasionais, que o educador se forma e desenvolve seu perfil profissional. Assim sendo, a prática pedagógica não é exercida sobre um objeto, ela ocorre numa rede de interações, em um contexto determinado, onde valores, atitudes, princípios, concepções e sentimentos são expressos, devendo ser respeitados (TARDIF, 2006). A escuta atenta do docente sobre as crianças e as experiências e diálogos compartilhados com os demais profissionais que atuam na educação infantil, viabilizam oportunidades para a formação reflexiva, que busque por meio da comunicação novos caminhos para o ensino e a aprendizagem.

Entretanto, admitimos que em uma instituição educativa para infância existem diversas crianças, cada uma oriunda de um contexto, com valores e traços próprios, escutar o que elas “dizem”, suas ideias, respostas, teorias e perspectivas, zelando todo esse pensamento com respeito e seriedade, é uma tarefa complexa. Mas apesar de sua complexidade, Rinaldi (2012) ressalta a importância da escuta no processo de ensino e aprendizagem com crianças, percebendo que esse ato se aprimora ao longo do tempo. Apesar de existirem barreiras e as condições (tanto estruturais das instituições, como formativas dos profissionais) muitas vezes não darem suporte para o trabalho colaborativo e participativo, nas experiências diárias a prática docente é moldada, sendo essencial ter objetivos e princípios a seguir.

Nesta perspectiva, a construção de uma proposta pedagógica, especificamente para a creche, pressupõe a organização de concepções e práticas que atuem como mediadoras entre a realidade vivenciada pelas crianças nos seus contextos familiares e no mundo social, de forma mais ampla, aderindo valores, conceitos e visões. As metas e propostas da creche são elaboradas, portanto, por meio das experiências que apresentam quais as reais necessidades infantis. Ou seja, a proposta pedagógica se constitui a partir da sensibilidade em ouvir profissionais, pais e crianças, rompendo com a antiga ideia em que apenas o adulto determina e controla quais as atividades, muitas vezes descontextualizadas, devem ser direcionadas às crianças.



Os estudos de Stenhouse (1991) e de Goodson (2008) *apud* Richter e Barbosa (2010) nos auxiliam a compreender a proposta pedagógica das creches no sentido que é um *encontro* formativo entre adultos e crianças. Tomando a proposta como um processo constituinte, que não pode ser anteriormente determinado e conclusivo, os autores afirmam que por meio das reflexões sobre as práticas nos *encontros* com as crianças é que se torna possível a elaboração de estratégias de ensino. Convidando assim os professores a serem pesquisadores, por perceber a prática docente como constante busca, reflexão e aperfeiçoamento.

Ou seja, a pesquisa permite além da produção de conhecimentos, a reorganização destes, pela interação dos professores com as crianças. No papel de pesquisadores, eles estão sempre em formação, pois acentuam a busca por conhecimentos e a reflexão das práticas por meio de um olhar crítico e criativo.

Estas considerações ressaltam o perfil dinâmico da profissão docente. Bem como revelam que a reflexão crítica sobre as ações realizadas, para (re)configuração de práticas pedagógicas significativas e a retificação contínua dos significados sociais da docência, moldam a identidade do professor e evidenciam a importância dos saberes experienciais para sua formação (TARDIF, 2006; PIMENTA, 2005).

Pimenta (2005, p. 19) conclui na afirmação a seguir que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque premeiam saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Portanto, refletir sobre as práticas realizadas com as crianças se torna um componente da formação docente (SCHÖN, 2000). Entendendo que a formação profissional deve ser um processo constante, pensar sobre a formação inicial, as práticas desenvolvidas cotidianamente nas creches e quais os caminhos para melhor garantir a parceria com as crianças em busca do seu desenvolvimento integral torna-se primordial para o docente crítico e reflexivo. Por isso, concordamos com a teoria de Schön (2000) da necessidade de haver um triplo movimento da *reflexão na ação*, da *reflexão sobre a ação* e da *reflexão sobre a reflexão na ação*. Desse

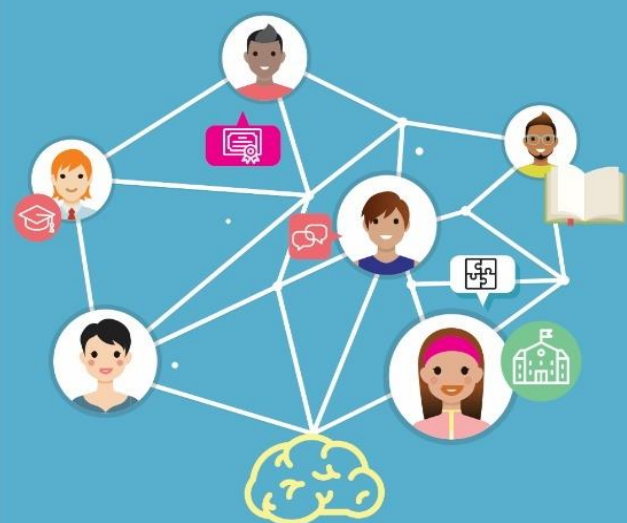
modo, dispondo todas as ações sobre a prática reflexiva, seja na elaboração, na execução, no processamento dos resultados ou mesmo na reconstrução de novas ações. Constituindo, assim, o professor como sujeito de suas práticas e dos saberes específicos da profissão, apoiados no trabalho diário e exercício da função docente, refletida para melhor desempenho e resultado.

Pensando um trabalho de colaboração e participação, entre todos os envolvidos no contexto da creche, as ideias de Richter e Barbosa (2010) possibilitam projetar um currículo em que as crianças de zero a três anos nas interações e parceria com os adultos responsáveis, imprimam as narrativas estabelecidas pelas linguagens. Certificando que:

Os bebês, em seu humano poder de interagir, ou seja, em sua integralidade – multidimensional e polissensorial – negam o “ofício de aluno” e reivindicam ações educativas participativas voltadas para a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens. A conciliação entre imaginação e raciocínio, entre corpo e pensamento, movimento e mundo, exige planejar e promover situações e experiências que possam ser vividas por um corpo que pensa. Supõe considerar na ação pedagógica da creche a relevância de favorecer processos de aprender a operar corporalmente linguagens e narrativas a partir das brincadeiras e das repetições lúdicas. Aqui, o divertimento, a sensibilidade e a alegria, o encanto do bebê pelo encontro com sons, cores, sabores, texturas, odores, toques, olhares, tornam-se fundamentais porque são uma necessidade cognitiva: um faro para a inteligibilidade das coisas e seu sentido para a existência (RICHTER; BARBOSA, 2010, p.93).

Portanto, adotamos que as propostas educativas das creches devem abranger as solicitações das crianças, tendo o docente a função de co-produtor desse processo de orientação formativa. Por meio de experiências em que as distintas linguagens são inseridas e consideradas no processo de aprendizagem, a prática pedagógica não apenas se concretiza, mas permite considerar a dimensão cultural, social, histórica e política das crianças.

Ao adulto cabe estar sempre presente, procurando escutar e dar sentido às linguagens da infância, no intuito de constituir um diálogo envolvente. Pois, pela escuta respeitosa às “vozes” das crianças e nas interações sociais, há a possibilidade de institucionalização de contextos educativos pautados em potencializar a autonomia infantil, incentivando suas descobertas e oportunizando práticas significativas de aprendizagem.



3

PRODUÇÃO METODOLÓGICA: A ARTE DAS  
RODAS DE CONVERSAS.

### 3 PRODUÇÃO METODOLÓGICA: A ARTE DAS RODAS DE CONVERSAS

Na pesquisa, como em toda obra de arte, a segurança se produz na incerteza dos caminhos. Aqui também muito tempo se perde e muitas angústias se acumulam à procura de um método adequado e seguro. [...] Se os caminhos se fazem andando, também o método não é senão o discurso dos passos andados.

(Mario Osorio Marques, 2001)

No intuito de alcançar os objetivos elencados na presente pesquisa e responder nossas questões de estudo, nesta seção nos propomos a apresentar o percurso teórico-metodológico exercido para reconhecer como os educadores compreendem as linguagens infantis e organizam suas práticas pedagógicas. O desenho metodológico se configurou durante curso da pesquisa, partindo de uma abordagem qualitativa com enfoque na pesquisa-ação-colaborativa-crítica (FRANCO, 2005). Em seguida, apresentamos como foram escolhidos os participantes deste estudo, quais suas características e localização, para posteriormente detalharmos os instrumentos utilizados na produção de dados, tendo em vista que as narrativas dos educadores são nossas principais fontes de informação.

Neste sentido, elencamos como instrumentos que mais se adequam a pesquisa questionários e momentos de estudos e reflexões sobre a prática em reuniões denominadas de Rodas de Conversas.

Adiante, o próximo item aborda a trajetória do estudo e como foram organizadas as atividades nas Rodas de Conversas. Por fim, detalhamos como organizamos os dados para serem analisados e quais categorias de análise foram definidas para discussão.

#### 3.1 NATUREZA DO ESTUDO

O delineamento da metodologia utilizada para pesquisa é um dos componentes mais determinantes do trabalho investigativo, pois permite selecionar as formas significativas de aproximação e conduta frente à produção dos dados. Logo, a elaboração da metodologia de pesquisa decorre de uma atitude crítica procedente de escolhas que direcionam caminhos a serem percorridos, tendo como guia o olhar minucioso, um referencial teórico balizador e o espírito de curiosidade do pesquisador.

Nesta esfera, cada método possui características próprias que se adequam às especificidades do problema de investigação eleito. Assim, nossas inquietações voltaram-se para o propósito de discutir e possibilitar transformações nas práticas pedagógicas de

linguagens com crianças de zero a três anos nas creches do município de Nossa Senhora do Socorro, em Sergipe. Especificando nossa opção, buscamos responder a problemática de nosso estudo, qual seja: como os educadores da educação infantil reconhecem as diferentes linguagens das crianças na configuração de suas práticas pedagógicas?

Foi diante deste problema de pesquisa que inserimos nossos estudos no campo das ciências sociais, por considerar as relações entre o “sujeito–objeto” e as nuances subjetivas que os cercam. Este campo teórico, segundo Camargo (*apud* GHEDIN; FRANCO, 2012) reconhece as possibilidades de transformações na realidade social por meio das ações dos sujeitos. Logo, os fatos são constituídos por sujeitos históricos e sociais determinantes no contexto cultural vivenciado. Assim sendo, Ghedin e Franco (2008, p.124) reforçam a concepção de que as pesquisas sociais não estão restritas aos discursos descritivos, mas propõe uma abordagem crítica e contextualizada que permita a “identificação e diferenciação dos diversos aspectos dos discursos: fala que esconde, a que denota, a que visa atender à expectativa do pesquisador, entre outras dificuldades”.

Deste modo, a preocupação em realizar nosso estudo em instituições de educação infantil com o intuito de contribuir com os seus profissionais para a reflexão sobre a prática pedagógica com a criança pequena e no direcionamento de respostas às dificuldades nelas intrínsecas nos levou a utilizar a abordagem qualitativa. Esta escolha se justifica por possibilitar a inserção ativa do pesquisador no ambiente de estudo a fim de compreender a natureza do fenômeno analisado (ALVES, 1991).

A abordagem qualitativa, nas ciências sociais, permite uma interpretação da subjetividade humana. Segundo Minayo (2001, p. 22) o caráter da pesquisa qualitativa possibilita trabalhar com o universo de significações, aspirações, crenças, valores e atitudes, facilitando compreender adequadamente os fenômenos sociais. Os participantes da pesquisa, a partir da abordagem qualitativa, podem expressar suas concepções e representações, sentindo-se valorizados nas suas narrativas apresentadas.

Do mesmo modo, o paradigma qualitativo desenha um modelo de trabalho cujo caminho é organizado por diversas fases, que não se concretizam linearmente, mas com interações que conduzem todo o processo. Com isso, este trabalho apresentado trata-se de um estudo de natureza qualitativa, provindo das realidades cotidianas que constituem as práticas pedagógicas em estudo. Acerca da definição de pesquisa qualitativa, corroboramos com Denzin e Lincoln (2005 *apud* FLICK, 2009, p. 16) ao afirmarem que:

[...] é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

Nesta perspectiva, essa proposição é confirmada pelas características do estudo que se baseiam em diálogos, interações e troca de conhecimentos mútuos, aproximando pesquisador e participantes numa relação de colaboração. Essa abordagem oportuniza que o foco da pesquisa se configure no decorrer da investigação, o que possibilita a articulação entre os dados e a teoria referenciada. Destacamos ainda que as categorias trabalhadas não foram previamente elaboradas, e sim construídas durante o processo de produção dos dados.

Contudo, desde o planejamento inicial do projeto de pesquisa tínhamos certeza que queríamos realizar os estudos *com* os educadores de creches e não *sobre* eles, o que dificultou nossa escolha em definir um método que possibilitasse um trabalho de parceria tendo em vista a formação contínua de todos os envolvidos. Consequentemente, em busca de sentidos, definimos a pesquisa-ação como perspectiva para delinear este estudo. Segundo Thiollent (2007, p. 28) a pesquisa-ação “trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível de captação de informação”. Ou seja, por esse caminho pudemos articular diversas técnicas que nos auxiliaram a responder nossas inquietações, bem como as do grupo, possibilitando ressignificações de práticas educativas.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa-ação integram um grupo com objetivos e metas semelhantes, no desígnio de soluções para problemáticas advindas do contexto inserido em seus diferentes papéis. O pesquisador participa auxiliando o grupo a problematizar e discutir as questões postas, por meio de uma base teórica ampla, que permita a conscientização dos envolvidos em vista de transformações das práticas realizadas (THIOLLENT, 2007). Todos participam igualmente, operando os confrontos, embates e contradições frutos da construção coletiva. O desejo de contribuição e melhorias do pesquisador supera a observação e verificação estática de dados, o que consequentemente, assemelha a necessidade de interação. Assim, Barbier (2007, p. 43) nos afirma que há uma militância do pesquisador em “função de uma mudança cujos fins ele define como estratégias. Mas a mudança visada não é imposta [...]. Resulta de uma pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos”.

Nesta linha de argumentações Thiollent (2007, p. 16) busca definir a pesquisa-ação:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A justificação, portanto, em escolha desta perspectiva decorreu da viabilidade de criar um espaço de estudos, pesquisa, reflexão e análise das práticas pedagógicas nas creches sobre linguagens, efetuadas pelos educadores em parceria com a universidade. Entendendo a ação dos sujeitos como essenciais no encandeamento de planejar, refletir e recriar novas possibilidades de ação.

Por este caminho conseguimos nosso ideal, de não agir somente no sentido de avaliar as ações dos educadores por meio de critérios pré-definidos e conceder propostas, mas em perceber as diversas formas que os educadores trabalham e auxiliá-los a refletir sobre a própria prática, questionando as situações, pensando os porquês de decisões, e suscitando uma maior apropriação de seu próprio saber; entendendo que por meio da reflexão e reelaboração contínua da prática realizada são possíveis melhorias educacionais.

A pesquisa-ação nos possibilita, portanto, uma efetiva comunicação, permeada por diálogos, críticas e reflexões num contexto dinâmico e mutável. A pesquisa tem caráter coletivo, sendo instituída a partir da base teórica e da ação planejada, de modo que ocorra um espiral de reflexão permanente sobre a ação (BARBIER, 2007).

Em consonância, a pesquisa-ação foi utilizada por ser eminentemente pedagógica, possibilitando reconstruções e reestruturações de sentidos, bem como conferindo “caráter científico à prática educativa com base em princípios éticos que visualizem a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 220)”.

Nesta perspectiva, a pesquisa se delineou ainda enquanto “Colaborativa” (PIMENTA; FRANCO, 2008), pela dinâmica de cooperação nas relações desempenhadas. As pesquisadoras e os educadores da creche se tornaram parceiros, responsáveis em comum pelo desenvolvimento profissional a partir de situações formativas geradas pela pesquisa em curso. Neste sentido, os educadores são percebidos como capazes de analisar suas práticas e auxiliados pela colaboração das demais pesquisadoras a criar novas lógicas de ensino. As ações de colaboração nesta pesquisa ocorreram nas rodas de conversas, nos grupos de discussão, em um processo de estudo-ação-reflexão acerca das práticas sobre linguagens vivenciadas com as crianças na creche.

A colaboração configurou este trabalho por ser:

[...] um processo de trocas intersubjetivas de conhecimento e atitudes individuais e coletivas, visando a desenvolver alternativas de comunicação, de participação, de realização de tarefas comuns e da concretização de propostas de resolução de problemas da escola, considerando o contexto socioeducacional (JESUS, 2005, p. 210).

Logo, a pesquisa-ação-colaborativa apresenta sempre novas situações advindas do trabalho coletivo e participativo, demandando um olhar crítico para análise e compreensão. Assim, esta investigação e intervenção em conjunto acrescenta o adjetivo de “crítica” à pesquisa desempenhada, pois há uma auto-reflexão dos envolvidos para melhorias nas práticas e no conhecimento.

Franco (2005, p. 486) nos esclarece que a pesquisa-ação-colaborativa-crítica considera a voz de todos os sujeitos, suas concepções e significados, fugindo da tarefa exclusiva de registro e posterior interpretação. Assim, elevando-a a fazer parte da metodologia na íntegra, organizando novas fases e inquietações, o que permite uma incessante formação docente, pela conscientização provocada. Do mesmo modo, assume como objetivo a emancipação dos sujeitos, a organização de relações democráticas, o respeito às diversas opiniões e a confirmação de que a aprendizagem no coletivo pode acontecer de forma mais rica e valorativa.

A aproximação e parceria realizada entre a universidade e a escola, por meio dessa metodologia de pesquisa, permite novos modos de se configurar o processo educativo:

Parece-nos fundamental que a universidade, como agência formadora, assuma com os sistemas de ensino a responsabilidade de participar de uma rede de iniciativas colaborativas que ofereça suporte aos profissionais da educação. Concordamos com Zeichner (1998), quando afirma que a produção de conhecimentos para um ensino de melhor qualidade e para todos não se dá apenas na universidade, mas tem daqueles que constroem a experiência escolar cotidiana uma grande contribuição. Nesse sentido, Mendes (2000) nos alerta para a indissociabilidade entre a natureza política da investigação científica e as possibilidades que as políticas oferecem de produção de ciência em educação (JESUS, 2008, p. 2).

Nesta esfera de argumentações, nosso trabalho utilizou a pesquisa-ação-colaborativa-crítica, desempenhando com os demais participantes espaços de reflexões e condições para (re)construção de seus discursos, apoiados na interlocução da teoria e da prática. A formação do grupo e o direito de ter voz para compartilhar os saberes e experiências, ouvindo sugestões, e contemplações advindas dos educadores, enfatizaram a escolha dessa metodologia. Também



compreendendo que a interação é condição fundamental para o trabalho nas creches e para vivência pessoal, e percebendo que as conversas e diálogos possibilitam reflexões e aprendizados.

Conforme Nóvoa (1992), esse processo formativo oportuniza a criticidade e reflexão do professor sobre suas práticas, além de possibilitar a produção do desenvolvimento pessoal, do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento organizacional. Ou seja, a pesquisa-ação-colaborativa-crítica concebida como processo formativo constituiu não só no aperfeiçoamento profissional dos educadores, mas também em transformações na cultura escolar, havendo a possibilidade de que novas práticas sejam aprimoradas e implementadas.

Neste modelo de pesquisa todos os envolvidos estiveram na busca de um objetivo em comum, construindo o processo investigativo para almejar soluções e transformações. Pesquisadores e educadores confrontaram suas concepções e interpretações, a partir do auxílio de atividades e textos, entendendo que existem diversas interpretações e sentidos. Vale ressaltar que a dinâmica de envolvimento e colaboração não ocorreu de modo a priori, nem em si mesma, tratou-se de um processo de negociação e discussão, fruto da relação constante, mas com significativas contribuições. Como afirmam Santos e Vasconcellos (2014, p. 159):

Os espaços de construção de narrativas coletivas acabam por se tornarem interessantes objetos de investigação, pois nos permitem compreender que os seres humanos se transformam pela ação da atividade revolucionária e que mudamos a totalidade de nossa existência, histórica e contínua.

Entendemos, portanto, que a identidade docente<sup>5</sup> se constrói por meio da significação social da profissão, da reflexão das concepções adotadas e da revisão das tradições educacionais. Contudo, reconhecendo e reafirmando práticas consagradas e significativas com saberes fundamentais à realidade cultural. A experiência profissional e os questionamentos que surgem no exercício da profissão e no estudo sobre crianças pequenas impulsionam a busca de novos conhecimentos e possibilidades de (re)elaboração das ações pedagógicas. Esta pesquisa é conduzida por este viés, os caminhos são trilhados pelas dúvidas e desejos de transformações, percebendo a formação coletiva como saída para maiores evoluções. Objetivando despertar nos educadores da infância a importância de refletir sobre a sua prática

---

<sup>5</sup> Consideramos que a identidade profissional do professor constrói-se, pelo sentimento de pertença a uma comunidade de professores, pelas práticas sociais dos sujeitos e pela articulação das esferas do conhecimento, das normas e valores profissionais e dos saberes pedagógicos, defendemos que isto passa, necessariamente, pela reconstrução das relações dialógicas entre estas esferas (LIBÂNEO, 2001).

cotidiana com bebês e crianças pequenas, dando ênfase à singularidade do seu papel profissional e reconhecendo as ricas e diversas manifestações expressivas das crianças.

Cabe destacar que o processo de produção de dados foi organizado em reuniões de estudo, permeadas por diálogos entre a pesquisadora e os educadores, ocasiões denominadas de Rodas de Conversas e que serão apresentadas a seguir.

### 3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: CONSTITUINDO A RODA

Compreendendo a multiplicidade de profissionais que atuam nas instituições de educação infantil, os sujeitos desta pesquisa foram educadores integrantes de duas creches da rede municipal da cidade de Nossa Senhora do Socorro/SE. Denominamos educadores, por perceber o caráter profissional e educativo que estes sujeitos possuem, capazes de construir saberes e conhecimentos, mesmo não atuando apenas como professores das instituições. Logo, pensar a formação de um grupo com funções diversas nos incita a respeitar e valorizar o trabalho com crianças, pensando caminhos e possibilidades de mudanças significativas para o contexto referido.

O processo de seleção dos sujeitos ocorreu inicialmente mediante a parceria realizada com a Secretaria de Educação do Município de Nossa Senhora do Socorro que autorizou a condução dos estudos nas creches municipais. Mediante tal autorização foi possível que submetêssemos e obtivêssemos a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe (ANEXO A)<sup>6</sup>.

Vale ressaltar que a pesquisa está vinculada ao Projeto de Extensão denominado “Rodas de Conversas e estudos sobre práticas pedagógicas com bebês e crianças pequenas na creche”, coordenado pela professora Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos, o qual busca estratégias de intervenção pedagógica, pautadas num processo de formação profissional docente, com perspectivas de (re) configuração de práticas educacionais para crianças de 0 a 3 anos. Destinado a gestores, coordenadores pedagógicos, professores, cuidadores e estagiários de Pedagogia que atuam nas instituições municipais, o projeto é organizado em 120 horas de formação profissional docente, sendo 60h presenciais e 60h de práticas educativas planejadas e compartilhadas nas rodas de conversas.

O projeto está estruturado em três seções de estudos: Ciranda 1 – A criança e suas linguagens; Ciranda 2 – O brincar e o interagir como currículo; Ciranda 3 – A organização do

---

<sup>6</sup> Devido a submissão ao Comitê de Ética ter sido realizada em 2015, o parecer se encontra com dados diferentes da pesquisa aqui apresentada, contudo, possuindo o mesmo caráter investigatório.

espaço e do tempo. Conduzimos nossa pesquisa abordando 40h da primeira temática, entre 15h de estudos e discussões presenciais em grupo e 25h de práticas pedagógicas com linguagens nas creches.

Contudo, a condução dos estudos e a elaboração das temáticas e conteúdos respectivamente abordados só foram possíveis devido às inquietações e sugestões do grupo participante.

Assim, foi realizado inicialmente um encontro em cada uma das instituições para apresentarmos a proposta geral do projeto, conhecermos as creches e discutirmos quais as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores em suas práticas pedagógicas. Os primeiros encontros aconteceram no dia 04 de fevereiro de 2016 na Creche Irmã Dulce, situada no bairro Marcos Freire II, e no dia 10 de março de 2016 na Creche Vovô Jason Góis da Silva, no bairro Conjunto Jardins. Levando em consideração o município possui três creches, realizamos o convite para terceira instituição, mas a mesma optou por não participar da pesquisa.

Caracterizamos a seguir um pouco das instituições participantes para melhor compreensão do contexto investigado. Conforme dados das gestões, a Creche Municipal Irmã Dulce, situada no Conjunto Marcos Freire II, funciona desde o ano de 2011 aos cuidados da Secretaria Municipal de Educação. Ultimamente atende 70 crianças de seis meses a três anos de idade, com carga horária diária de 10 horas, totalizando 50 horas semanais. Cada sala de aula atende o disposto nas resoluções nacionais e municipais no tocante a distribuição de alunos por turma. Pela manhã são realizadas atividades pedagógicas, a higiene e o almoço. Pela tarde as crianças repousam, fazem recreação, lanche e higiene.

A EMEI – Creche Vovô Jason de Góis da Silva, localizada na rua Y, s/n, conjunto Jardim, é mantida pela Prefeitura Municipal de Nossa Senhora do Socorro. Criada pela Lei nº 1.079 de 29 de dezembro de 2014, com a finalidade de ministrar a Educação Infantil, oferecendo os serviços de Creche à comunidade local e circunvizinhas na faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e 11(onze) meses, amparada para funcionar mediante pedido de autorização conforme o estabelecido pela Resolução nº 01/2012 e prorrogado pela Resolução nº 08/2012 da COMESO. Atualmente recebe cerca de 105 crianças, funcionando em horário integral das 7 horas às 17 horas, para as turmas do Berçário e Maternal I, II e II, e horário parcial para as turmas de crianças entre quatro e cinco anos.

A flexibilidade e compreensão da importância de uma formação contínua para o trabalho nas creches, por parte das gestoras, nos incentivaram ainda mais a desenvolver um trabalho de parceria com as instituições. Assim, após a manifestação de interesse das gestoras

em participar do estudo, marcamos uma reunião com os demais educadores das respectivas creches, para que pudéssemos apresentar e (re)formular a proposta do projeto, discutindo juntos sua viabilidade e o interesse em compor o grupo.

Nos encontros, definimos os conteúdos que seriam abordados em cada ciranda do Projeto de Extensão. Em particular na primeira ciranda, que norteou essa pesquisa, foram definidos para os cinco momentos quatro temas e suas respectivas datas de execução (Quadro 1).

**Quadro 1 – Cronograma das Rodas de Conversas no percurso da pesquisa.**

– CIRANDA: A criança e suas linguagens

TEMAS:

I. O que são linguagens da infância?

II. As múltiplas linguagens da criança na proposta pedagógica

III. Estratégias de trabalho com as linguagens I

IV. Estratégias de trabalho com as linguagens II

V. Planejamentos e experiências com diferentes linguagens

<table> <tr><th colspan="7">FEVEREIRO</th></tr> <tr> <th>D</th><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr> <td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr> <tr> <td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td></tr> <tr> <td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr> <td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td></tr> <tr> <td>28</td><td>29</td><td colspan="5"></td></tr> </table>	FEVEREIRO							D	S	T	Q	Q	S	S		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29						<table> <tr><th colspan="7">MARÇO</th></tr> <tr> <th>D</th><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr> <td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td></td></tr> <tr> <td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr> <td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td></tr> <tr> <td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td></tr> <tr> <td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td colspan="2"></td></tr> </table>	MARÇO							D	S	T	Q	Q	S	S		1	2	3	4	5		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
FEVEREIRO																																																																																																			
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																													
	1	2	3	4	5	6																																																																																													
7	8	9	10	11	12	13																																																																																													
14	15	16	17	18	19	20																																																																																													
21	22	23	24	25	26	27																																																																																													
28	29																																																																																																		
MARÇO																																																																																																			
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																													
	1	2	3	4	5																																																																																														
6	7	8	9	10	11	12																																																																																													
13	14	15	16	17	18	19																																																																																													
20	21	22	23	24	25	26																																																																																													
27	28	29	30	31																																																																																															
<div>4- Encontro com a gestora da Creche Irmã Dulce.</div>	<div>5- Reunião com os profissionais da Creche Irmã Dulce.</div> <div>10- Encontro com a gestora da Creche Vovô Jason Góis da Silva.</div> <div>12- Reunião com os profissionais da Creche Vovô Jason Góis da Silva.</div>																																																																																																		
<table> <tr><th colspan="7">ABRIL</th></tr> <tr> <th>D</th><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr> <td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td></tr> <tr> <td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td></tr> <tr> <td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td></tr> <tr> <td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>	ABRIL							D	S	T	Q	Q	S	S						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	<table> <tr><th colspan="7">MAIO</th></tr> <tr> <th>D</th><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr> <tr> <td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td></tr> <tr> <td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td></tr> <tr> <td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td></tr> <tr> <td>29</td><td>30</td><td>31</td><td colspan="4"></td></tr> </table>	MAIO							D	S	T	Q	Q	S	S	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
ABRIL																																																																																																			
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																													
					1	2																																																																																													
3	4	5	6	7	8	9																																																																																													
10	11	12	13	14	15	16																																																																																													
17	18	19	20	21	22	23																																																																																													
24	25	26	27	28	29	30																																																																																													
MAIO																																																																																																			
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																													
1	2	3	4	5	6	7																																																																																													
8	9	10	11	12	13	14																																																																																													
15	16	17	18	19	20	21																																																																																													
22	23	24	25	26	27	28																																																																																													
29	30	31																																																																																																	
<div>2- O que são linguagens da infância?</div> <div>9- As múltiplas linguagens da criança na proposta pedagógica</div> <div>30- Estratégias de trabalho com as linguagens I</div>	<div>7- Estratégias de trabalho com as linguagens II</div> <div>14- Planejamentos e experiências com diferentes linguagens.</div>																																																																																																		

**Fonte:** Elaborado com base nos registros da pesquisa.

Nesta perspectiva, disponibilizamos o total de 40 vagas, a serem divididas entre as instituições. Entretanto, através da ficha de inscrição (APÊNDICE A), disponibilizada em

visita às escolas após as reuniões, percebemos que havia um maior número de interessados, correspondendo a 44 inscrições (sendo 19 da Creche Irmã Dulce e 25 da Creche Vovô Jason Góis da Silva). Porém, compreendemos, ainda, que na prática esse número foi reduzido diante das dificuldades com horário, deslocamento e compromisso de estudo.

Entre os inscritos tivemos a participação de 2 gestoras, 1 coordenadora pedagógica, 1 secretária, 5 cuidadores, 6 professoras e 29 estagiárias do curso de Pedagogia que estudam entre o terceiro e sexto período e atuam em horário parcial nas instituições. Em conformidade com os dados foi possível perceber que a grande maioria dos sujeitos são do sexo feminino (quarenta e três), sendo apenas um participante do sexo masculino, atuando no cargo de cuidador. Logo, este dado assemelhasse ao que Gatti e Barreto (2009) apresentam em suas pesquisas sobre professores no Brasil, divulgadas em 2010, em que há uma predominância feminina na Educação Infantil, reforçando o papel da mulher como responsável na educação de crianças.

Vale destacar, ainda, que o tempo de atuação desses sujeitos na educação infantil varia de um mês a cinco anos nas respectivas creches que hoje realizam suas ações. Esse dado pode estar relacionado com a idade dos participantes, que em sua maioria (vinte e um) estão em idade entre 21 a 30 anos, demarcando que há um grupo jovem em exercício na Educação Infantil brasileira (GATTI; BARRETO, 2009). Do mesmo modo, como apresentado, há a presença de profissionais que ainda estão em formação inicial, as estagiárias de pedagogia, estas estudantes por meio do vínculo contratual com a Secretaria de Educação do município, tem a oportunidade de dialogar a teoria estudada na Universidade com as práticas exercidas pelas suas funções na creche.

Estes dados, assim como outros que caracterizam os sujeitos, foram coletados através da ficha de inscrição e por meio do questionário inicial de sondagem aplicado na reunião do grupo (APÊNDICE B). Todos os participantes assinaram ainda o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C), ficando cientes dos objetivos da pesquisa e permitindo a utilização de suas narrativas e imagens para este estudo.

Por se tratar de uma pesquisa-ação-colaborativa-crítica, além dos educadores das creches participantes, durante o decorrer do projeto, a pesquisadora principal planejou e executou as atividades de Formação profissional da Ciranda I, conforme apresentado. Cabe ressaltar que a presente pesquisa contou com a presença técnica da mestrand Viviane dos Reis Silva para as filmagens e coleta de áudios durante as reuniões de estudo com as educadoras.

Todavia, após a realização dos encontros de rodas de conversa, foi possível perceber e contabilizar que nem todos os inscritos participaram efetivamente dos cinco momentos. Assim, para posterior análise das informações e dados, selecionamos nesta pesquisa um recorte de 14 sujeitos, entre eles: 2 gestoras, 1 coordenadora pedagógica, 4 professoras, 3 cuidadores e 4 estagiárias do curso de Pedagogia, os quais tiveram presença assídua e participaram de fato, se manifestando verbalmente no grupo e realizando as atividades propostas. Consideramos que não cabia abordar neste trabalho todas as narrativas e manifestações dos inscritos, uma vez que em muitos momentos as falas fogem do tema discutido, e nem todos tiveram vozes ativas e problematizadoras durante os encontros.

O quadro abaixo apresenta a frequência dos participantes nas rodas, o tempo de cada encontro de estudos realizado e os sujeitos que expuseram suas práticas, seus saberes e opiniões para possíveis transformações, os quais dialogamos neste trabalho e que são considerados sujeitos focais para análise dos dados.

**Quadro 2 – Participantes e duração das rodas de conversa.**

<b>Rodas de Conversa</b>	<b>Participantes</b>	<b>Duração</b>	<b>Sujeitos focais</b>
<b>1</b>	37	03:16:25	14
<b>2</b>	31	03:04:10	13
<b>3</b>	18	02:58:09	15
<b>4</b>	20	03:03:01	8
<b>5</b>	28	03:15:18	9

Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisa.

Portanto, o caminho percorrido não se concretizou linearmente, as curvas e obstáculos moldaram e desenharam a pesquisa, demonstrando a necessidade de um olhar compreensivo e atento, capaz de desatar os nós e de modo flexível agir diante das respostas e dados obtidos.

Um dos grandes intuitos com a formação das rodas de conversas sobre linguagens da infância era que esta permitisse se consolidar como um espaço em que diferentes profissionais da educação infantil expusessem seus saberes, experiências, práticas, percepções e narrativas. Entendendo-se que no coletivo é possível ampliar o campo de conhecimentos.

Logo, com o grupo composto e por meio da nossa mediação, foi possível criar uma relação de igualdade, sendo os participantes ativos na condução das atividades que foram planejadas pela pesquisadora. É certo que como mencionado anteriormente, nem todos foram

ativos verbalmente neste processo, mas mesmo assim estavam presentes compactuando das decisões tomadas e dos discursos proclamados pela maioria.

A utilização da pesquisa-ação-colaborativa-crítica colocou todos os envolvidos como construtores de saberes, introduzindo-os à necessidade de (re)pensar e refletir suas práticas. Corroboramos com a perspectiva de Givigi (2007), em que a formação do grupo não significa apenas reunir pessoas com semelhanças em comum, mas as diversidades e contradições são fundamentais para estabelecer relações que vão além da objetividade e hierarquia de posições, estabelecendo um envolvimento com modos de vida diferentes que contribuem para solucionar questões coletivamente, que emergem no cotidiano escolar.

### 3.3 OS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Selecionar os instrumentos a serem utilizados na pesquisa, tendo em vista a participação dos sujeitos em todo processo e não apenas a coleta de dados de modo estático, onde o pesquisador apenas recolhe informações sobre estes sujeitos e constrói suas análises, é uma tarefa desafiadora. Nos estimula a pensar uma interlocução ativa entre os pesquisadores e participantes, envolvendo a teoria e a prática de modo simultâneo, dialogando com reflexões críticas e possibilidades de intervenção nas ações realizadas na creche.

Por esta perspectiva adotada e reconhecendo que a pesquisa-ação-colaborativa-crítica nos dá oportunidade de utilizar diferentes técnicas que busquem dialogar com os participantes percebendo as principais dificuldades em busca de soluções, escolhemos utilizar como instrumento desta pesquisa questionários e momentos de estudos e reflexões sobre a prática em Rodas de Conversas.

O questionário foi utilizado com o propósito de levantar maiores informações iniciais sobre os sujeitos e suas concepções. As perguntas foram pensadas de modo que nos auxiliassem a perceber quais as maiores dúvidas e o que deveríamos fazer na etapa seguinte do projeto. As questões nos permitiram identificar aspectos pessoais e profissionais, servindo, portanto, como uma sondagem introdutória em que a partir do que os participantes exprimiram e dos seus discursos na reunião, pudemos construir nossas temáticas e o planejamento das rodas de conversa.

Neste sentido, realizamos a aplicação do questionário na reunião com todos os educadores de cada instituição, o que contemplou até mesmo aqueles que não se inscreveram para participar do estudo. Após a apresentação do nosso objetivo, o convite para a

participação na pesquisa, bem como leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, os que se sentiram à vontade responderam as questões que mais lhe convinham.

Assim, concordamos com Marconi e Lakatos (1999, p. 33) que “tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queira confirmar, e ao tipo de informante com que se vai entrar em contato”. Constituído por uma série de perguntas que foram respondidas por escrito, o questionário trouxe essa característica de possibilitar reunir respostas diferenciadas, pensadas através de questões norteadoras facilitando trilhar um caminho da pesquisa.

Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” Assim, como o número de profissionais que trabalham nas creches é elevado, e como nem todos se pronunciaram verbalmente na reunião inicial para discutirmos as temáticas a serem abordadas nas rodas, o questionário foi o caminho mais ideal para que obtivéssemos esses dados e pudéssemos sugerir uma proposta.

Todavia, a fim de ampliarmos as possibilidades de análise e conseguirmos nosso objetivo de colaboração na (re)construção das práticas dos participantes, utilizamos um segundo instrumento de produção de dados que foi a Roda de Conversa. Empregamos a conversa nesta pesquisa como espaço de formação, de trocas de experiências, de discussões e desabafos, percebendo que nesse processo ela é capaz de conduzir trocas ao modo que produz dados significativos e ricos em conteúdos. A Roda de Conversa permitiu a inserção das pesquisadoras como sujeitos participantes do estudo, possibilitando a partilha de práticas e reflexões num processo mediado por textos e temáticas que emanaram diálogos e silêncios reflexivos.

Como instrumento de pesquisa, a Roda de Conversa treina nosso olhar para perceber e captar as categorias que se fazem presentes nos discursos dos sujeitos, que são ouvidos durante os encontros. Desse modo:

O sujeito é sempre um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva (MOURA e LIMA, 2014, p. 100).

Assim, as vozes dos educadores trazem consigo além de condutas profissionais, um forte tom pessoal. Pois, é inevitável relacionar com a memória aspectos do passado e



relacionar a vida com a profissão, tendo em vista que diariamente as experiências e grande parte de seu tempo se consolidam no ambiente escolar. Logo, por possibilitar essa dimensão de dados sobre concepções e práticas por meio dos relatos, escolhemos a Roda de Conversa como instrumento por perceber sua importância e como suas características atendem nossas necessidades de pesquisa.

Buscamos realizar com os participantes a construção de uma Roda em um espaço que todos pudessem se sentir à vontade na escuta e na partilha de dados, tornando o mencionado relevante para o grupo. Assim, por termos participantes de duas instituições, escolhemos uma das salas da Universidade Federal de Sergipe, para conduzir nosso trabalho, tendo em vista o tamanho do espaço e a acomodação de todos, além do ar de cientificidade que a universidade possibilita.

Os diálogos formados foram momentos singulares de partilha, demandando o exercício da escuta e da fala, em que vários interlocutores se posicionaram, interagindo com os demais em suas colocações, tanto para discordar ou complementar. Para Rinaldi (2012, p. 19) o diálogo é fundamental para formação. Não apenas como trocas, mas como um processo de transformação, em que o resultado final não é possível ser controlado. Ou seja, as falas nos conduzem a diversos caminhos que não podemos controlar, mas ao mesmo tempo, para pronunciarmos é preciso refletirmos, pensarmos, bem como, na escuta sempre estamos absorvendo algo que foi dito.

Conforme Warschauer (2001, p. 179) a conversa além de desenvolver a argumentação lógica, inclui disposições relacionais, como o respeito, as emoções, o saber escutar e falar, a espera da vez, a introdução no diálogo, a paciência, o exercício de pôr-se no lugar do outro, entre outras capacidades essenciais para o convívio e trabalho coletivo.

Portanto, as Rodas de Conversa se apresentam como um instrumento de participação coletiva, de discussões sobre determinada temática, nesta pesquisa sobre as práticas pedagógicas dos educadores de creche das duas instituições participantes acerca das linguagens da infância. Um dos resultados que a Roda possibilita é “de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta (MOURA; LIMA, 2014, p. 101)”. Evidenciando assim, o motivo de nossa escolha por esse caminho, por assemelhar-se aos nossos objetivos com a metodologia de pesquisa-ação-colaborativa-crítica, e por permitir a construção de uma consciência da importância de comprometimento político e cultural dos educadores da primeira infância.

Tendo como referência teórica os trabalhos de Warschauer (1993) e de Moura e Lima (2014), nos quais em suas pesquisas tiveram resultados positivos com a utilização das Rodas de Conversas, adaptamos a Roda no sentido de ampliar o número de educadores, de trabalhar temáticas relativas ao ambiente da creche e por meio das atividades e discussões pensar possibilidades de ressignificações das ações executadas com as crianças.

As Rodas de Conversa do nosso trabalho ocorreram em cinco encontros. Cada uma delas guiadas por uma temática, para provocar o início do diálogo. Os eixos temáticos foram definidos após a análise dos questionários e da reunião realizada nas instituições, buscando contemplar as dúvidas e necessidades do grupo. Assim, os encontros ocorreram aos sábados, por ser o dia que todos os educadores inscritos não estão no exercício de suas funções nas creches. Por meio de questionamentos iniciais, e através de atividades planejadas, os participantes inseriam-se no debate relatando suas experiências e percepções.

Através da autorização dos participantes, utilizamos os instrumentos de gravador de voz e filmadora para arquivar as conversas e, posteriormente, trabalharmos com os dados coletados. A filmagem e captura de áudio em todos os encontros, bem como a utilização do diário de campo da pesquisadora, permitiram que obtivéssemos as narrativas de forma fidedignas e construíssemos nossas reflexões aqui apresentadas.

As filmagens totalizaram cerca de aproximadamente 13 horas, sendo parcialmente transcritas, por buscarmos privilegiar a fala dos sujeitos sobre a temática. Logo, os dados transcritos foram organizados e categorizados conforme suas respectivas análises, apresentadas a partir da seção seguinte. Por fim, as Rodas de Conversa como instrumento de produção de dados alicerçada pelo uso do questionário foram subsídios para compreender o sentido atribuído pelo grupo à temática aqui abordada, tendo a interação dialógica papel fundamental para construção de significados.

### 3.4 TRAJETÓRIA DO ESTUDO E ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

Conforme apresentado anteriormente, procuramos trilhar um caminho em que nossos objetivos tivessem como alicerce as ferramentas do questionário e das Rodas de Conversa, de forma que a articulação destes instrumentos possibilitassem informações de análise. Todavia, criando um processo dinâmico em que as atividades planejadas pudessem ser reformuladas e redimensionadas segundo as necessidades apresentadas pelo grupo.

Escolhemos proceder fazendo uma reflexão constante e reorganizando as discussões para que o foco da proposta não se perdesse durante o caminho, tendo em vista a dimensão de

práticas e saberes que os educadores poderiam compartilhar. Desse modo, a produção de dados iniciou-se desde o primeiro contato com as creches parceiras em fevereiro de 2016, até a finalização dos encontros de discussões em maio do mesmo ano.

Partimos nossos estudos das concepções e questionamentos dos educadores, buscando possibilidades de auxiliá-los na construção de práticas de linguagens significativas para as crianças. Assim, o questionário foi o primeiro passo para compreender a lógica de configuração das atividades realizadas pelos profissionais.

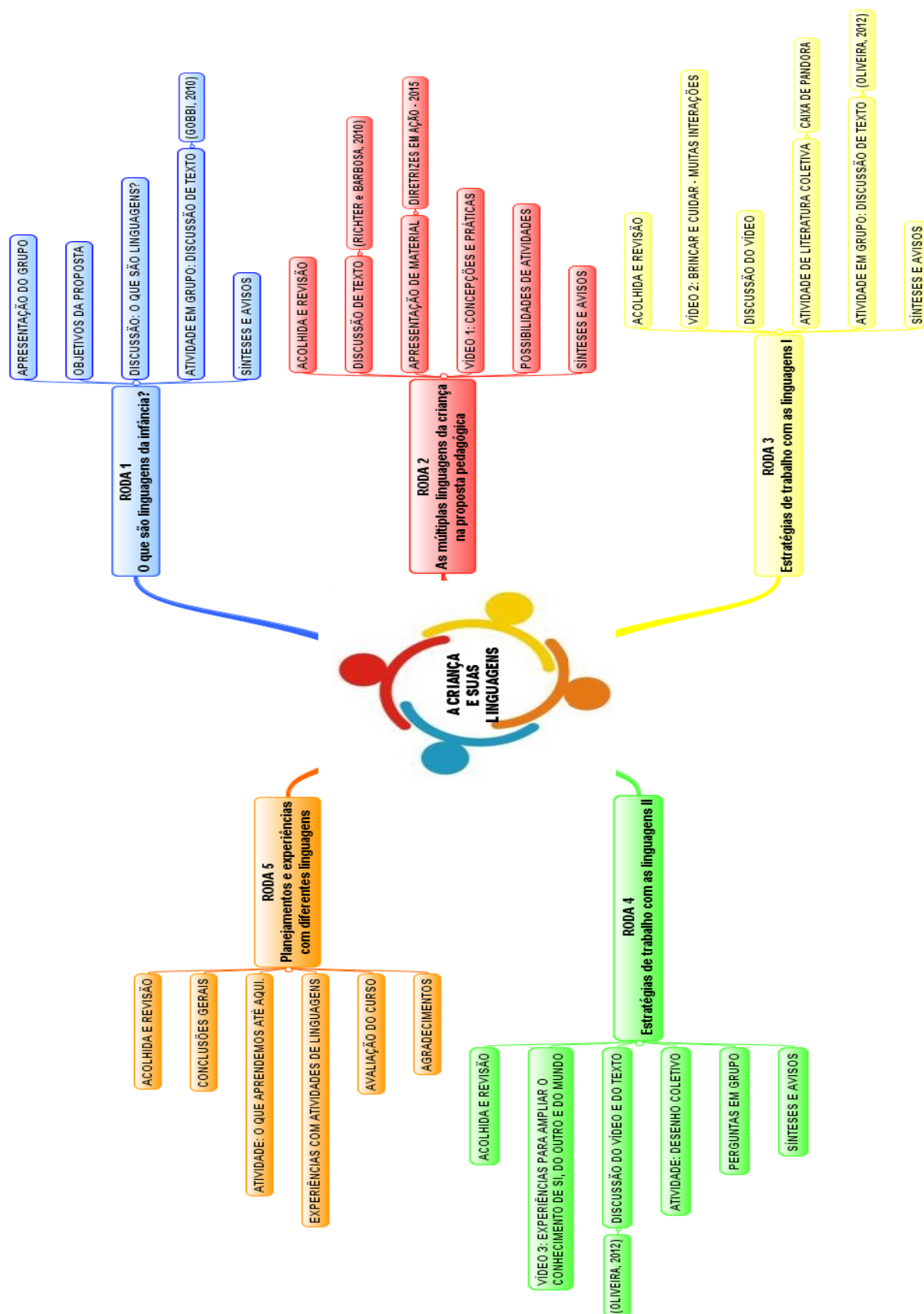
Por ter sido efetivado no segundo momento de visita às instituições, não conhecíamos os sujeitos, suas percepções sobre a educação infantil e suas experiências com as crianças, o que revelou a necessidade deste instrumento como via de acesso a maiores informações. Os questionários nos possibilitaram pensar qual rumo definir para nossa proposta, percebendo que o trabalho colaborativo com os educadores deve incluir tanto seus conhecimentos, como suas dúvidas e lacunas. Desse modo, procuramos que eles se sentissem parte do trabalho de pesquisa, que esses dados obtidos pelos questionários não fossem apenas considerados por meio de críticas e julgamentos, mas fossem utilizados como as demandas e “vozes” dos sujeitos na elaboração da proposta de discussão nas Rodas de Conversa.

Logo, com a leitura e análise do que foi comentado e escrito pelos educadores foi possível a elaboração de uma proposta de atividades planejadas que orientassem a formação pretendida. Pois, as Rodas de Conversa, como enfatizam Moura e Lima (2014), são espaços de formações, que tem a troca de experiências, o desabafo e as opiniões como produção de dados ricos e significativos. No entanto, realizamos esse planejamento por compreender que haveria a necessidade de mediar e orientar este diálogo, possibilitando que os sujeitos dividissem e ampliassem seu repertório de saberes.

A proposta pensada, além de considerar as temáticas elegidas no encontro inicial com o grupo, considera a teoria e a prática como indissociáveis para formação. Os educadores apresentam suas ações e discutem por meio de teorias as concepções e as formas de contribuir para o melhor desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Um trabalho de unidade, em que a teoria e a prática são componentes dialéticos (PASSERINO, 2009).

A figura 1 apresentada a seguir demonstra como foram organizadas as atividades para que os sujeitos participassem ativamente das Rodas de Conversa, através de suas narrativas, e tivessem oportunidade de executar ações dinâmicas e interativas no grupo.

Figura 1 – Organização das Rodas de Conversa.



Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisa.

Como apresentado na figura anterior, foram desenvolvidas diferentes atividades que subsidiaram o diálogo nas Rodas de Conversa. Na primeira Roda, tivemos como objetivo que o grupo estabelecesse uma relação, que se aproximasse, percebendo que seria um trabalho de aprendizado coletivo e expusessem suas concepções sobre linguagens.

**Figura 2 – Primeira Roda de Conversa: O que são linguagens da infância?**



Fonte: Arquivo de Pesquisa

Assim, a dinâmica inicial de apresentação, em que os educadores construíram crachás de identificação, possibilitou um ambiente de harmonia e descontração, pois os participantes foram convidados a sentar com alguém que não conheciam para saber mais sobre suas experiências e depois expor na roda. Muitos educadores falaram de suas características, como nome, função que desempenhavam, cidade que residiam, além de lembranças que possuíam da infância e momentos significativos na creche, o que possibilitou que as emoções se sobressaíssem, e os risos e choros viessem à tona durante este momento de apresentação.

Vale ressaltar, que no momento da elaboração dos crachás solicitamos que cada instituição ficasse com uma cor diferente e que todos colocassem seus respectivos nomes e um nome fictício, para que pudéssemos identifica-los, mantendo o seu anonimato neste trabalho. Logo, os educadores da Creche Irmã Dulce ficaram com a cor azul, e consequentemente a Creche Vovô Jason com a cor vermelha, como perceptível na Figura 03:

Figura 3 – Crachás de identificações dos participantes.



Fonte: Arquivo de Pesquisa

Em seguida, apresentamos nossos objetivos, a nossa proposta com o curso de extensão e especificamente, com a ciranda sobre as linguagens, na qual buscamos refletir acerca de concepções e possibilidades de práticas pedagógicas com diferentes linguagens da criança.

Após a apresentação, incitamos uma discussão inicial sobre o que os participantes compreendiam por linguagens da infância. Eles foram mencionando timidamente o que consideravam ser “linguagem” e como esta se relacionava com as crianças. A cada narrativa pronunciada outra surgia e parecia buscar completá-la.

Seguindo nossas atividades, dividimos a Roda de participantes em pequenos grupos para que fizessem a leitura e a discussão posterior do texto intitulado *Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil* (GOBBI, 2010). Na Roda de discussão as falas se apresentaram concordando com as ideias da autora e o grupo foi propondo práticas, como exemplos ao que a teoria enfatizava no texto apresentado. Envolvente e dinâmica, a conversa sobre a temática se estendeu, abordando perspectivas e experiências que iam além do texto referencial, o que possibilitou a aprendizagem compartilhada do grupo. Deste modo, no final da Roda, a partir do que discutimos, pedimos para que fosse apresentado no último encontro uma atividade planejada para as crianças, que envolvesse as linguagens trabalhadas a partir do referencial teórico apresentado.

Na segunda Roda de Conversa, o objetivo foi dar continuidade à discussão do encontro anterior, e debater como as linguagens podem ser inseridas na proposta curricular. Iniciamos com a música “pra entrar na casa do Zé”, em que os educadores puderam fazer

movimentos corporais, cantar e dançar, percebendo como as linguagens estão articuladas de forma lúdica, intencionalmente organizadas pela formadora.

Neste encontro os participantes relataram algumas experiências que tiveram semanalmente com as linguagens das crianças, e quais suas percepções após o debate do encontro anterior.

**Figura 4 – Segunda Roda de Conversa: As múltiplas linguagens das crianças na proposta pedagógica**



Fonte: Arquivo de Pesquisa

Logo após, trabalhamos o texto *Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche* (RICHTER; BARBOSA, 2010), buscando uma relação com as práticas que foram desenvolvidas pelos educadores durante a semana. O texto foi fundamental para pensar como as crianças falam e expressam seus desejos e vontades por meio de diferentes linguagens, e como o professor pode inseri-las no seu planejamento. Em um entusiástico debate, foram expostas muitas práticas realizadas na creche. Em alguns momentos, observamos que o tema proposto ia mudando conforme as discussões iam fluindo no grupo, mas como mediadoras, buscávamos contornar para que não abrangêssemos assuntos que não cabiam no momento.

Além disso, foi apresentado ao grupo o vídeo “Diretrizes em Ação – Qualidade no dia-a-dia da Educação Infantil”<sup>7</sup>, para debate, ampliando a possibilidades de novas práticas e reflexões das ações.

---

<sup>7</sup> Material acompanhado de guia informativo e DVD com três vídeos, fruto de produção do Instituto Avisa Lá em parceria com o Ministério da Educação e a UNICEF em 20 municípios do estado do Maranhão. O projeto tem por objetivo apoiar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais

Sendo proposto ao grupo perceber quais as semelhanças e divergências existentes entre a proposta do vídeo e as próprias práticas desenvolvidas nas instituições. Os educadores levantaram sugestões de práticas que tinham vontade de desenvolver com as crianças, as quais perceberam a possibilidade e eficácia após assistirem o vídeo.

A terceira Roda de Conversa buscou contemplar as práticas mais significativas consideradas pelos educadores, e o que poderia ser realizado através dos estudos e debates a partir do vídeo “Brincar e Cuidar – muitas interações”, do material proposto, e do texto *Práticas pedagógicas para crianças de 0 a 5 anos* (OLIVEIRA, 2012).

**Figura 5 – Terceira Roda de Conversa: Estratégias de trabalho com as linguagens I.**



Fonte: Arquivo de Pesquisa

Após a discussão do material acima indicado, usamos o recurso da “caixa de pandora” em que os professores criaram uma história por meio dos objetos surpresa que estavam no interior da caixa, para dinamizar os diálogos sobre a temática, bem como, discutir como diferentes objetos podem auxiliar na execução das atividades com as crianças<sup>8</sup>.

---

para a Educação Infantil nas práticas pedagógicas das creches e pré-escolas, oferecendo experiências significativas para às crianças de 0 a 5 anos (INSTITUTO AVISA LÀ, 2015).

<sup>8</sup> A história criada coletivamente está no Apêndice D.



**Figura 6 – Atividade da “Caixa de Pandora”.**



Fonte: Arquivo de Pesquisa

A quarta Roda de Conversa foi desenvolvida dando prosseguimento à temática anterior sobre experiências e práticas de linguagens. Iniciamos a discussão com o último vídeo do material Diretrizes em Ação, intitulado “Experiências para ampliar o conhecimento de si, do outro e do mundo”. Após assistirmos ao vídeo, estabelecemos um diálogo dando continuidade à discussão do texto da Roda anterior *Práticas pedagógicas para crianças de 0 a 5 anos* (OLIVEIRA, 2012).

**Figura 7 – Quarta Roda de Conversa: Estratégias de trabalho com as linguagens II.**



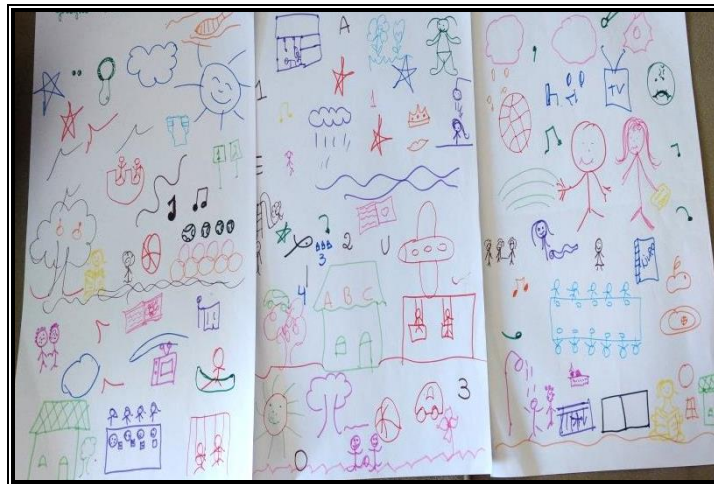
Fonte: Arquivo de Pesquisa

Do mesmo modo, para que os educadores buscassem refletir suas concepções, solicitamos que se dividissem em pequenos grupos e respondessem algumas questões: 1) O

que são linguagens da infância? 2) Como posso organizar minhas práticas para contemplar as linguagens das crianças? 3) Quais as linguagens mais presentes na creche? Por quê? Após a discussão interna em seus grupos, foi eleito um participante de cada para que apresentasse a todos suas respostas. Os educadores explanaram suas percepções, as quais foram sendo completadas por experiências dos demais participantes das Rodas.

Para tanto, escolhemos desenvolver nesta quarta Roda duas dinâmicas, uma tendo por base os desenhos, e a outra, com música. A primeira dinâmica focou a construção de desenhos coletivos, onde cada participante iniciou um desenho e foi passando para pessoa ao lado continuá-lo, o que nos possibilitou discutir sobre como cada pessoa, assim como, cada criança, se expressa e produz significados de formas diferentes. Ao final da referida dinâmica percebemos uma riqueza de produção coletiva.

**Figura 8 – Desenhos coletivos.**



Fonte: Arquivo de Pesquisa

Em seguida, a atividade com música estimulou o grupo para a escuta de diferentes sons e de que materiais provinham.

A quinta Roda de Conversa buscou concluir o primeiro módulo do curso de extensão, convergindo para possíveis conclusões sobre a temática da ciranda um, e privilegiou o planejamento para ser realizado e desenvolvido com as crianças. Os educadores de cada creche construíram cartazes sobre o que aprenderam nas Rodas e fizeram uma avaliação oral do que acharam do curso, o que aprenderam, o que poderia melhorar nas próximas cirandas do projeto de extensão e quais as transformações nas práticas com linguagens possibilitadas pelos diálogos em grupo.

**Figura 9 – Quinta Roda de Conversa: Planejamentos e experiências com diferentes linguagens.**



Fonte: Arquivo de Pesquisa

De modo geral, as Rodas de Conversas possibilitaram discussões distintas, concepções que ora se assemelhavam, ora se confrontavam, mas convergindo em busca de uma maior clareza sobre as linguagens das crianças. Nossa mediação por meio de materiais como slides para maior discussão do tema (APÊNDICE E), vídeos, atividades e diálogos, permitiu criar uma relação de parceria e conforto, quebrando os silêncios iniciais que existiam.

### 3.5 ORGANIZAÇÃO DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE DADOS

Com os dados produzidos por meio da execução das Rodas de Conversas foi preciso optarmos por uma metodologia de análise que fosse capaz de identificar o que os discursos e silêncios dos participantes exprimiam. Logo, elegemos a “análise de conteúdo” por reunir:

[...] técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Deste modo, a análise de conteúdo permite um leque de possibilidades com rigor científico para verificar as comunicações. Sua intencionalidade, conforme Bardin (1977), é a compreensão de conhecimentos alusivos às condições de produção. O pesquisador busca inferir os sentidos que a comunicação possibilita, treinando seu olhar para os detalhes e significados expressos.

Em consonância, Franco (2008) afirma que a grande importância da análise de conteúdo é a produção de inferências sobre os dados produzidos, tanto os verbais como os simbólicos, que foram obtidos por meio dos questionamentos e observações intencionais realizadas pelo pesquisador. Logo, o trabalho do pesquisador ao ler ou escutar um dado é de relacioná-lo com uma teoria explicativa, de modo que o trabalho vá além de simples descrições.

Nesta perspectiva, a finalidade da análise de conteúdo é realizar inferências sobre qualquer elemento de comunicação. Entendendo que existem cinco princípios básicos para que a comunicação se efetive: a) uma fonte de emissão (quem diz); b) um processo codificador (como diz); c) que resulta numa mensagem (o que diz); d) um processo de decodificação (com que efeito se diz); e) um receptor ou detector da mensagem (para quem se diz) (FRANCO, 2008).

Assim, analisar os dados exige esforço e dedicação do pesquisador na busca de arquitetar mediações e contradições das informações que buscam responder a problemática de pesquisa. Para Frigotto (2002, p. 89), “é no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade”.

Essa perspectiva permitiu que configurássemos nossos dados em três etapas em busca de respostas: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial (BARDIN, 1977). Desse modo, posterior a coleta de dados pudemos organizar o material a ser analisado, compreendendo a pré-análise. Em seguida, tendo início também na pré-análise, a descrição analítica oportunizou aprofundar a análise dos documentos relacionando-os com o referencial teórico elegido. E por fim, buscamos esclarecer as ideias resultantes dos instrumentos de produção de dados por meio da interpretação inferencial. Por essa lógica, acreditamos que a análise de conteúdo nos auxiliou ampliando nossas percepções e entendimentos a cerca do objeto de estudo.

Para tanto, entendendo que a categorização dos dados é atividade essencial na análise de conteúdos, através das narrativas obtidas pelas filmagens e gravação dos áudios realizadas nas Rodas de Conversa, foram organizadas as ocorrências mais presentes nas falas, sendo agrupadas em subcategorias, as quais levaram a definir as categorias para análise.

Franco (2008, p. 59) nos instrui que para organizar categorias é necessário classificar “os elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Ou seja, buscamos com os dados

concentrar as informações, representando-as por temáticas gerais para simplificar a complexidade dos dados.

Portanto, sem definições pré-concebidas as categorias eleitas emergiram das falas, das ideias referentes aos questionamentos realizados, sendo adotadas após um trabalho de transcrição e leitura atenta, orientada pelo objetivo deste estudo.

Inicialmente as narrativas de cada encontro foram transcritas e sistematizadas por cores distintas, para melhor identificação. Em seguida, buscamos organizá-las de acordo com as temáticas que mais se aproximavam, recortando e aproximando as falas conforme se completavam. Neste processo, com o auxílio do caderno de anotações, foi possível descrever e atribuir sentidos e significados às respostas observadas, posteriormente, classificando as convergências e divergências a fim de criar códigos que facilitassem a leitura do material. Desse exercício, foi possível sistematizar três categorias que nortearam este trabalho, as quais serão discutidas nas seções a seguir. Todavia, embora seja feita a opção de analisar as categorias separadamente, vale ressaltar que entre elas existe um movimento contínuo, de forma integrada e não episódica, sendo realizada a escolha de separá-las para maior compreensão do leitor.

**Quadro 3 – Categorias e subcategorias para a análise dos dados.**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<b>1. FORMAS DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DA CRIANÇA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comunicação entre as crianças</li> <li>✓ Compreensão das falas infantis</li> <li>✓ Interação de adultos com as crianças</li> <li>✓ Imitação e reprodução cultural</li> <li>✓ Expressividade pela arte</li> <li>✓ Música como recurso de aprendizagem</li> <li>✓ Consciência corporal e percepção espacial através do movimento</li> </ul>
<b>2. O PLANEJAMENTO DA ROTINA ATRAVÉS DAS LINGUAGENS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Organização das atividades: planejamentos <i>com</i> as crianças</li> <li>✓ Atividades fixas: brincadeiras e literatura</li> </ul>
<b>3. AS ESPECIFICIDADES DOS EDUCADORES DE CRECHE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identidade profissional</li> <li>✓ Saberes docentes</li> <li>✓ Avaliação da prática</li> <li>✓ Dificuldades do trabalho docente</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado com base nos registros da pesquisa



# 4

FORMAS DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DOS EDUCADORES

#### **4 FORMAS DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DOS EDUCADORES**

As crianças mostram que têm voz e, acima de tudo, que sabem escutar e que também querem ser ouvidas. Não se ensina a elas a sociabilidade: elas são seres sociais.

(Carla Rinaldi, 2012)

Conforme enfatizado na contextualização deste estudo, guiamos nosso olhar por meio da concepção de que as crianças, desde bebês, são interlocutoras ativas, que compartilham significados sociais com seus pares de idade e com os adultos no contexto a qual estão inseridas. Como competentes e capazes de múltiplas relações, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 54) nos lembram que “as crianças possuem um desejo inerente de crescer, de saber e de compreender as coisas à sua volta”, o que nos permite acentuar o ambiente pedagógico da creche como espaço em que as linguagens se manifestam, na busca de interação, expressão e manifestação dos desejos e necessidades infantis.

Conduzidos por esta vertente teórica, esta seção visa discutir, através da categoria da análise “formas de comunicação e expressão da criança”, qual a concepção prevalente de linguagem, como a comunicação e interação das crianças ocorrem e são compreendidas pelos educadores e quais as linguagens que as crianças mais utilizam no espaço da creche. Pontos levantados a partir das narrativas e pelas discussões travadas nas Rodas de Conversas que nos permitem dialogar com a base referencial eleita para o presente estudo.

Logo, considerando a capacidade interativa da criança e sua potencialidade em interpretar, expressar e representar o mundo a partir de diversos recursos criativos e sociocomunicativos, as linguagens são fundamentais para que as aprendizagens se estabeleçam (EDWARDS, GANDINI; FORMAN, 1999).

Por essa lógica, pactuamos da ideia que as linguagens “permitem às crianças compartilhar observações, ideias e planos, revelam pensamentos, sentimentos, emoções e valores (LAWALL; ANDRADE, 2009, p. 22)”. As linguagens expõem características individuais e coletivas das crianças, evidenciando a imaginação, a ludicidade e a representação como adjetivos próprios da infância.

Todavia, Filho (2013, p. 2) afirma que “as linguagens não são apenas significadas como formas de interação, socialização, expressão e comunicação humanas, mas também como produtos culturais dos seres humanos”, de tal modo, que como parte da cultura humana explanam as características de cada fase da vida. A criança, portanto, se constitui pelas

linguagens que transitam cotidianamente em suas vidas, reelaborando distintas formas de ser criança e viver a infância.

Nesta perspectiva, o trabalho com as linguagens na educação infantil permite dialogar com as atividades de cuidado e educação, considerando as “vozes” das crianças, no seu processo de aprendizagem. Contudo, nas falas dos educadores, a participante Lua enfatiza a dificuldade de se trabalhar com as linguagens na creche:

**Lua: É um grande desafio nas escolas, essa questão de trabalhar essas linguagens com as crianças de 0 a 3 anos.** Porque quando se fala em linguagem, geralmente as pessoas entendem logo o que? Associam logo o quê? Leitura e escrita, a fala e a escrita, e só faz isso (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).

O que nos faz perceber que o termo “linguagem” está, muitas vezes, relacionado apenas ao que as crianças falam ou escrevem, se limitando em uma perspectiva que não compreende as múltiplas formas de comunicar ideias ou sentimentos, sejam elas por meio de signos convencionais, sonoros, gestuais, gráficos, etc. Para Gobbi (2010), quando pensamos nas linguagens direcionadas apenas à verbalização ou a escrita de signos, omitimos as demais capacidades que a criança possui para interferir no contexto presente, seja pelo movimento, a brincadeira, o choro, o desenho, entre outras.

Enquanto instituição da infância, encontramos ricas manifestações expressivas das crianças na creche, que vão além da fala de palavras culturalmente utilizadas, sendo os balbucios, os olhares e a movimentação das crianças, canais a serem notados pelos educadores para uma educação participativa e compreensiva. No entanto, não deixamos de considerar a importância da fala e da escrita no processo de ensino e aprendizagem da criança, mas, procuramos enfatizar que o objetivo da educação infantil não é (somente) esse, e o trabalho com as linguagens permite desenvolver os aspectos físicos, cognitivos, psicológicos, sociais e intelectuais que compreendem a finalidade dessa etapa de ensino.

Por essa vertente, Faria (2005) ressalta a necessidade de atender nas instituições de educação infantil as especificidades das crianças, esclarecendo que o trabalho nas creches e pré-escolas não deve ser confundido com as atividades do ensino fundamental. Conforme a autora, existem direitos fundamentais das crianças que devem ser garantidos na creche e quando negamos as múltiplas linguagens da infância, acabamos por negar seus direitos. Neste sentido, a esse respeito:



Nossas crianças têm direito à brincadeira; a uma atenção especial; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e saúde; à alimentação sadia; a desenvolver a sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação; a desenvolver a sua identidade cultural, racial e religiosa [...] (FARIA, 2005, p. 130).

Portanto, o desafio está em deslocar a perspectiva instrumental da função da linguagem, como mera capacidade escrita e oral, para uma concepção na qual a perceba como recurso comunicativo, onde as crianças emitirão suas experiências, criando relações, compreendendo e influenciando nas formas de ver e sentir o mundo. Uma abordagem em que as linguagens são compreendidas “como uma atividade constitutiva dos sujeitos, das relações sociais e das formas de organização da sociedade (SUZIN, 2014, p. 3)”. Perspectiva que nos provoca a perceber a variedade de informações emitidas pelas crianças em suas ações.

Como nos apontam as educadoras, as crianças informam e se comunicam, desde bebês, sendo importante estarmos atentos a descobrir quais mensagens estão sendo perpassadas para elaboração de um trabalho pedagógico que vise atendê-las:

Melissa: **Tinha uma aluna que ela só se comunicava comigo através de gestos, ne?** Ela tem dois aninhos. Quando queria água ela fazia “á, á, á”, e eu perguntava “água?” ela: “á, á” e apontava. Ela não tem formada a fala. Ela não fala mas entrega todo mundo, se alguém faz algo de errado ela já fica “ó, ó, ó”, e fica olhando, **ela se comunica, mas não fala como a gente conversa, com palavras não** (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).

Pink: **Quando se fala de linguagem, até o choro é uma forma de linguagem, pra o bebê ne? A linguagem do corpo,** o choro, a mordida, e com o tempo você começa a aprender, esse choro é de manha, esse choro tá sentindo dor. **Quem convive com a criança diariamente já sabe a forma deles comunicar** (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).

Lua: Com certeza. **As expressões,** se você fala com a criança sério, você pode olhar o bebê. Você pode olhar, se você falar com o bebê todo sério, ele vai chegar um momento que ele vai, ele faz assim (expressão de estranhamento e raiva), aí você vê as expressões, né? Se você já chega sorrindo, você tá com um bebê aqui, o outro já tá com a boca aberta, rindo e achando que você está conversando com ele. Expressam tudo nos gestos (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).

Dinda: **Através do olhar e do movimento, eles se expressam.** E através do choro, que a música mais bela que existe, é o choro (risos) (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).

As falas apresentadas nos mostram o quanto a criança participa ativamente das ações dirigidas ou não na creche, bem como o modo que as educadoras reconhecem as estratégias

utilizadas pelas crianças para alcançar o seu intento: os gestos, os balbucios, o choro, as expressões faciais, o sorriso. Buscando meios de obter respostas, quando percebe que o primeiro modo emitido não deu certo.

A criança atenta ao que ocorre no seu redor levanta hipóteses, exprime ações que representam um diálogo de significações. De tal modo, que procura o outro para compartilhar, negociar ou aprender, sendo este, adulto ou criança, o mediador de suas linguagens. Como expõem as narrativas das educadoras, a criança aponta para indicar algo, para orientar e obter a atenção; exprime no olhar uma indicação; busca no choro demonstrar o que sente em busca de cuidado, ou apenas para deter o olhar; e nas expressões faciais assinalam seus gostos e anseios. Demonstrando-se participante do seu desenvolvimento e em busca de relações interativas para aprendizagem. O que, conseqüentemente, exhibe a busca da criança em ter contato físico com seus parceiros, sendo estes alvos de seus interesses e partilhas das suas conclusões iniciais.

Por essa vertente de compreensões, Ramos (2012, p. 44) nos afirma que “[...] a criança expressa seus interesses e motivações através de seus recursos motores, vocais, da expressividade de sua fisionomia, de seus movimentos e no fluxo de um conjunto de informações que ela captura, principalmente do parceiro”. O que revela que a criança não é passiva nas relações sociais, e sim que manifestam diferentes posicionamentos nas comunicações realizadas com seus parceiros, uma vez que esta comunicação envolve acordos, partilhas e negociações.

Logo, as falas revelam a importância dos educadores estarem atentos às crianças, esboçando a necessidade do olhar compreensivo e mediador, além da escuta sensível às “falas” pronunciadas. Para isso, Ramos (2012, p. 36) enfatiza que o educador deve ter uma formação que o possibilite perceber a criança nas suas mais diversas singularidades, vendo, observando e atribuindo sentido aos detalhes, mínimos que sejam “[...] e, principalmente, acreditar que ela é sujeito de seu desenvolvimento, ou seja, é ativa, é capaz de aprender, construir, duvidar, questionar e discordar”. Ao confirmarmos as linguagens utilizadas pelas crianças, agimos em parceria com elas num processo de reconhecimento e legitimação das suas ações. Os elementos presentes nas falas mostram que os sinais expressivos das crianças foram sendo acolhidos e interpretados, o que norteia quais concepções os educadores possuem sobre as crianças na creche, bem como acentuam que as propostas pedagógicas devem dar suporte às diversas iniciativas da criança, compreendendo-as, interpretando-as e completando-as quando preciso.

Para tanto, a concepção dos professores que a criança é atuante nas suas diferentes idades e nos diversos contextos, demandando uma proposta planejada e compartilhada, nos faz relacionar que suas perspectivas acerca das linguagens correspondem ao que viemos discutindo durante todo este trabalho. De tal modo, os momentos de discussões nas Rodas de Conversas foram fundamentais para ampliar a visão sobre as linguagens, o que possibilitou a chegar às seguintes conclusões, alçadas das falas das educadoras:

**Flor: Eu acho que a linguagem é a forma de comunicação da criança. Seja gestual, seja oral, seja se expressando de outra maneira. É a forma de se comunicar** (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).

**Pink: Eu acho que toda forma que a criança se expressa, como no choro, até na mordida, pra chamar nossa atenção, toda forma que eles buscam se expressar, é uma forma de linguagem. Ainda mais quando são menorzinhos, porque os maiores já tem como pedir, falar, e eles não, vão se expressar de outras formas para a gente responder** (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).

**Lua: Cada um tem uma forma de se expressar, e as linguagens são todas essas que nós trabalhamos. Eles têm a linguagem musical, eles têm a linguagem do movimento, a linguagem da fala, a linguagem oral, a da literatura, a linguagem artística** (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).

**Alegria: Tudo aquilo que as crianças fazem, tudo aquilo que elas exprimem, porque umas falam, outras ainda não falam, tem ainda a linguagem corporal, tem aquelas que têm a linguagem do choro, então tudo que elas fazem, é linguagem pra gente, a linguagem da infância. Então um brincar, um sorriso, um choro, um movimento, pra gente é linguagem e temos que estar aptos para ver** (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).

Na sequência dos relatos, as educadoras consideram a dimensão das linguagens, indo da busca para comunicação ou expressão, a todas as ações que compreendem a verbalização ou não. Assim, vivemos e agimos, desde o nascimento, através das linguagens. As crianças se constituem em um mundo comunicativo, permeado por cores, sons e objetos, que demandam uma leitura e resposta, ou seja, as linguagens se apresentam como naturais e culturais, sendo (re)configurandas pela articulação das experiências e sensações que o mundo provoca.

As educadoras percebem em suas concepções que as crianças pequenas “falam” muito além do que a voz pode transmitir, buscando o posicionamento dos adultos e das demais crianças para suas ações. O reconhecimento das linguagens consiste, portanto, em perceber como estas foram emitidas, transferidas e recepcionadas, o que se configura em um desafio para os educadores. Contudo, a infância como fase de descobertas e apropriações concede que

a criança crie um olhar sobre o mundo que a envolve, buscando diversas maneiras de (re)orientá-lo, sendo o corpo o grande instrumento de contato e de reformulação das ideias pré-estabelecidas.

É importante que os professores se atentem para isso, pois há um interesse inicial das crianças em conhecer o seu corpo, notando o que é seu e o que pertence ao outro, para explorar os espaços em volta. O corpo que se projeta nas brincadeiras, nas interações e no espaço, em busca de respostas ou posição, permite que a criança exprima suas múltiplas linguagens, num processo de trocas e comunicações. Do mesmo modo, a comunicação e a relação social são precisões humanas, desde o nascimento para sobrevivência, uma vez que os bebês demandam de cuidado e proteção para atender suas necessidades básicas, a fim do desenvolvimento pessoal. E assim, a criança “vivencia situações, troca sentimentos, conhecimentos e necessidades através da comunicação (ELMÔR, 2009, p. 23)”.

Para tal, Richter e Barbosa (2010), concluem que os bebês nascem num mundo que possuem um sistema de sentidos e significações, demandando suas aprendizagens, logo, as linguagens se espalham e permeiam os bebês que falam, brincam e conversam, através dos olhares, gestos e toques. O que nos permite a compreensão de que as linguagens fazem parte das nossas vidas desde a idade mais tenra, por meio do contato cultural e das interações vivenciadas. Por essa vertente:

Os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber. As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais (RICHTER e BARBOSA, 2010, p. 87).

Nesta perspectiva, Benjamin (1992, *apud* BARBOSA et al., 2013, p. 15), define que “toda e qualquer comunicação de conteúdo é linguagem, sendo a comunicação através da palavra apenas um caso particular”. Portanto, percebemos que as definições apresentadas pelas educadoras têm um embasamento, uma vez que se assemelham a concordar que as linguagens são formas de comunicação e expressão das crianças. As linguagens não são entendidas num sentido restrito, mas se ampliam para manifestação das experiências da infância, como possibilidade de (re)descoberta do mundo.

Outro ponto que podemos comentar sobre as falas é esse olhar das educadoras em perceber as linguagens das crianças e estarem dispostas a ouvir, dando sentido ou respostas para elas. A participação infantil nos espaços da creche só ocorre se de fato as crianças tiverem suas colocações reconhecidas, o que demanda o diálogo compreensivo e compartilhado, pois é importante reconhecer que as crianças nos ensinam novas formas de organização da prática pedagógica para melhor contemplá-las.

Deste modo, a escuta é uma forma de tornarmos visíveis as linguagens da infância. Um modo, enquanto adultos, de percebermos as potencialidades das crianças e estabelecermos uma comunicação que as considere como atuantes. Assim, ao identificarmos as linguagens como “tudo aquilo que as crianças fazem” e estarmos cientes das capacidades infantis, corroboramos da perspectiva de Malaguzzi (1999, p. 322) que existem “cem” modos de ser criança:

[...] cem sinais potentes e vitais que as crianças da escola infantil enviam ao mundo dos adultos, para que esse mundo aprenda a não corrompe-los, aprenda a entender quais são os códigos de suas próprias linguagens, que convergem em uma paixão muito forte de viver e de conhecer.

A abordagem de Malaguzzi apresentada chama nossa atenção, como educadores, para não minimizarmos as potencialidades infantis. As cem linguagens, como metáfora, expõe a riqueza de manifestações que a criança pode proclamar, nas ações vivenciais. O que enfatiza a curiosidade, a fantasia, as descobertas, e as brincadeiras como singulares da infância, de um sujeito que vive em constantes transformações.

O desejo de conhecer e interpretar o mundo possibilita que a criança exerça múltiplas formas de agir e criar, logo, as linguagens se estabelecem como recursos interativos, negando a visão que somente com a aquisição da fala é possível estabelecer uma comunicação.

Desse modo, Malaguzzi (1999) salienta que as linguagens das crianças estão em busca de uma receptividade coerente que as instigue e as provoque, com atividades desafiadoras, cabendo ao educador trabalhar com as mãos, os pés, a movimentação, a pintura, a escrita e com o apoio de diferentes materiais, de forma integrada. Segundo o autor, não existem hierarquias entre as linguagens, não há a melhor forma de expressar-se ou comunicar-se, pois “todas as expressões se constroem em reciprocidade e possibilitam gerar outras linguagens que nascem e se desenvolvem na experiência” (HOYUELOS, 2006, p. 148 *apud* BARBOSA, 2013, p. 19).

Por isso, torna-se essencial ter a consciência que a educadora Lua apresenta em sua narrativa, sobre as experiências no berçário. A referida educadora revela a capacidade que os bebês possuem em estabelecer comunicações e interações com seus pares de idade, sem a necessidade da verbalização convencional:

Lua: Essa semana eu entrei no berçário, e a gente ficou observando duas bebês. Uma empezinha segurando e a outra ao lado sentada. Uma olhava pra outra e fazia “an, an” e a outra repetia “an, an”. **As duas se comunicando e a gente ficou encantada olhando. “Vê aí, elas estão conversando entre si”. E fazia as expressões, sabe?** Uma fazia como se diz “venha” e a outra dava uma engatinhadazinha e parava, se esticava., para se aproximar. **A gente podia não entender, mas elas estavam se comunicando. Eu fiquei encantada. Tem momentos incríveis, e esse foi um momento das duas se interagindo** (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).

A observação da educadora sobre as crianças em interação desvela a orientação motivacional que a criança possui para o parceiro. Na opinião da educadora, os sinais expressivos das crianças foram sendo acolhidos e interpretados pelo seu par, realçando a ideia que participam de um diálogo, produzindo distintas respostas para as ações do outro para consigo. O que nos faz perceber que a comunicação se efetiva num movimento de negociações afetivamente instigante entre os envolvidos. Logo, a educadora identifica como as linguagens podem transitar entre os bebês, se consolidando por meio das experimentações e possibilidades não verbais que eles possuem.

No entanto, a fala apresentada nos chama maior atenção para o reconhecimento de que existe um diálogo entre os bebês, que compartilham saberes e ações, mesmo quando não há uma compreensão dos adultos do que é “dito”. Este ponto de vista também pode ser apreendido nas narrativas dos educadores a seguir:

Maria: **Sim, as crianças se comunicam entre elas** (2ª RODA DE CONVERSA – 09/04/2016).

Alegria: **Eles se comunicam muito** (2ª RODA DE CONVERSA – 09/04/2016).

Maria: **Eles tocam um no outro. Até o alimento eles passam.** O que a gente faz, eles repetem com os coleguinhas também (2ª RODA DE CONVERSA – 09/04/2016).

Lu: É importante levar em conta as necessidades e **interações das crianças** (2ª RODA DE CONVERSA – 09/04/2016).

Flor: Elas falam uma com as outras, contam histórias, **chamam para brincar e se interagem** (2ª RODA DE CONVERSA – 09/04/2016).

Notamos, assim, educadoras que reconhecem as potencialidades da criança, superando o próprio significado etimológico da palavra *infante* – aquele que não fala –, a um trabalho que a percebe como ativa e competente, com voz no cenário a qual está inserida. Há uma visibilidade das ações da criança, lhe atribuindo o papel de participação no espaço da creche.

Logo, as narrativas apresentadas pelas educadoras se opõem à visão de criança enquanto sujeito incompleto, em processo de formação para a vida futura, uma vez que reconhecem que as crianças são capazes de participar de processos interativos desde bebês. A criança é reconhecida no seu valor em si, no presente e não como promessa para vida adulta (BELONI, 2009).

Conforme apresentamos, as falas e trocas de ações entre as crianças lhes possibilitam aprender com os outros ao mesmo passo que exprimem suas ideias e pensamentos. De tal modo, o papel das crianças de ser passivo no meio social é transferido para um *status* de seres atuantes e produtores de cultura, que vivem em relações que as transformam, permitindo-as a reelaboração do contexto e a criação de novos significados (SARMENTO; PINTO, 1997).

Por essa linha de argumentações, Cruz (2008, p. 13) salienta que “buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressuposto a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas”.

Assim, identificamos nas narrativas das educadoras a importância de considerar as “vozes” das crianças, a necessidade de atenção as linguagens manifestadas entre elas, buscando a compreensão e a atribuição de sentidos. No entanto, apenas uma das falas foi de encontro ao que discutíamos, destacando que é preciso ensinar à criança as regras e a linguagem que utilizamos na nossa sociedade, uma vez que ela precisa se ajustar para quando for atuar enquanto adulta. Vejamos:

**Maria: O bebê veio pra um meio constituído de regras, de um sistema cultural, e ele tem que se adequar a esse sistema, da linguagem, da comunicação. Então as pessoas têm que entender o que eles querem se comunicar e também conduzir eles, pra que eles se adequem a esse conjunto, dessas regras culturais, para usar mais tarde. Então veja pra ser professora de bebês a gente precisa estar atento a essa expressividade da criança, a essa atribuição de sentido que a gente dá e interferir (2ª RODA DE CONVERSA – 09/04/2016).**

A educadora reconhece o desejo das crianças de se comunicarem e a necessidade de estarmos atentos mediando suas colocações; todavia, apresenta uma concepção que não reconhece as especificidades da infância, a riqueza de representações que a criança pode tecer e sua capacidade de levantar e testar hipóteses sobre o mundo que participa. É certo que há

um sistema de regras e um modo específico de cada cultura para se comunicar; todavia, as múltiplas linguagens, entre elas as não-verbais, são as primeiras formas da criança perceber o que a cerca e se posicionar, provando e resistindo às situações a elas apresentadas.

Numa outra esfera de argumentação, nos centramos na perspectiva de criança possuidora de potencialidades expressas na infância, que mais do que uma fase biológica do desenvolvimento humano é determinada socialmente, o que a caracteriza como categoria social, não universal, pois, existem muitas infâncias e muitas crianças dotadas de singularidades (BELLONI, 2009). A infância é entendida aqui como fase de aprendizagens, ao mesmo tempo capaz de interferir na estrutura social. A criança como protagonista social situada no tempo e no espaço re(cria) elementos vividos através das brincadeiras e das releituras realizadas no ambiente sociocultural a qual está ativamente participando (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2008).

Portanto, é importante sim inserir a criança no mundo social, mas possibilitar que ela interprete e se coloque diante das nuances apresentadas, por meio das suas variadas linguagens, que vão desde o olhar atencioso, o balbúcio informativo ou a movimentação continua.

No prosseguimento do diálogo travado na Roda, os educadores seguiram discutindo sobre a comunicação das crianças, concordando com a visão de que há uma interação efetiva entre elas, possibilitando que a comunicação aconteça, mas nem sempre elas conseguem identificar o que está sendo dialogado:

**Melissa: Os bebês eles têm uma forma de se comunicar, de compreender o mundo, diferente da nossa e que a gente não entende. A gente as vezes pensa que está entendendo a criança e ela está ali falando outra coisa totalmente diferente. Então, por ser mãe, eu fazia de tudo pra tentar entender o que aquele choro queria me dizer, ou os gestos. Mas a gente sabe que nunca sabe nada. Nós tínhamos aquela linguagem, mas já esquecemos. É interessante ter esse olhar sensível, porque realmente a gente sabia mas já desaprendeu. Como eles estão aprendendo nosso jeito, a gente não conhece o jeito deles e cada criança é uma, tem seu jeitinho, e já nasce com uma peculiaridade. Lógico, que eles vão sendo moldados, mas que é do bebê mesmo o jeito. Você vai num berçário você vê um chorando, outro quieto dormindo, outro tentando mexer no outro, então realmente eles já nascem com suas especificidades. Então a gente ainda não compreende totalmente o que é que o bebê quer dizer. Trabalhar com bebê é muito difícil mesmo (2ª RODA DE CONVERSA – 09/04/2016).**

**Sol: É, eles conversam muito, mas só eles se entendem (2ª RODA DE CONVERSA – 09/04/2016).**



Flor: Isso, muitas vezes **achamos que estamos entendendo, mas não estamos, e eles continuam lá conversando** (2ª RODA DE CONVERSA – 09/04/2016).

Como podemos notar, as educadoras percebem as crianças como comunicativas, mas diferenciam o modo que a comunicação ocorre entre elas para o modo que os adultos dialogam entre si. A ênfase é dada para o fato de não compreender o que é dito, o que os balbucios significam e o que as ações representam. Corroboramos o olhar que as comunicações realizadas, principalmente, entre os bebês, apresentam características distintas da nossa, uma vez que a verbalização não está concretizada e eles procuram outros recursos comunicativos para interação. Todavia, refletimos que suas formas de significar, anteriores à linguagem verbal, são influenciadas pelas suas percepções culturais e sociais. Ou seja, a forma que agimos, enquanto adultos e educadores, o ambiente que organizamos e as falas que pronunciamos vão ao encontro às tentativas da criança de descoberta da realidade, influenciando suas ações, imitações e recriações de atitudes.

Por essa lógica, mesmo não conseguindo ver ou compreender o que as crianças nos dizem, Richter e Barbosa (2010, p. 87) chamam nossa atenção para estarmos atentos e sermos parceiros, mediadores de suas ações:

Ao adulto cumpre estar presente, observar, procurar dar sentido às linguagens da criança e responder adequadamente, pois esse diálogo somente poderá ocorrer com a materialidade do corpo capaz de expressar desejos, gostos, aflições. Esta é uma linguagem esquecida, mas que pode ser reavivada no calor da disposição para com a vulnerabilidade do outro, o bebê, mas também e para com a fragilidade do adulto. É um ato de disposição colocar-se na perspectiva de que também nós, adultos, pela condição de humanos, já esquecemos, já deixamos de saber. Nesse caso, os bebês nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo.

O que demonstra como a receptividade e legitimidade do que as crianças expressam é importante para o seu desenvolvimento. Mesmo não compreendendo as mensagens das crianças, percebê-las atentamente e auxiliá-las em suas ações, buscando sempre colocar-se em seus lugares para melhor mediar, parece ser uma atitude educativa que as respeita enquanto protagonistas, além de lhes possibilitar segurança.

É nesta perspectiva que uma das educadoras se contradiz na discussão apresentada, enfatizando a importância de buscar entender ou mesmo dar sentido ao que as crianças pronunciam:

**Dinda: A gente também entende. A gente sabe que eles estão conversando ali. Dentro de uma brincadeira quando um pega algo do outro eles olham e ficam balbuciando,** como quem diz eu peguei primeiro e ficam nessa, aí eu vou lá e interfiro “foi mesmo olhe, ela pegou primeiro, então é dela, deixe ela brincar agora que depois é você”, tem horas que eles sabem, eles sabem do formato que tem, mas tem horas que não, mas eu tento conversar né? Pra eles veem que ali não precisam usar a força. Pra eles perceberem que eu estou presente e estou entendendo (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

Como diz Edwards, Gandini e Forman (1999), vemos, assim, a necessidade de professoras que estejam atentas às linguagens das crianças, buscando compreender suas “vozes”, para melhor ajuda-las. Na prática relatada, a ação da educadora foi de intervir por ter um olhar atencioso e compreensivo aos que as crianças faziam, o que ressalta estarmos sempre presentes, mesmo nas brincadeiras livres, para conduzir as situações. A brincadeira é um dos momentos de aprendizado da criança que em interação percebe que existem regras, que existem outros parceiros, com ações diferentes da sua, sendo imprescindível que as linguagens se sobressaíam. Assim, as interações realizadas através das brincadeiras permitem que a criança elabore sentidos, a partir das linguagens utilizadas, ao mesmo passo que possibilitam o contato e a relação do educador de forma afetiva e mediadora.

De tal modo, acabamos pontuando outro fator dos debates: como se estabelece a relação dos adultos com as crianças na creche, a possibilidade de ocorrer uma relação interativa, entre ambos, crianças e educadores, e não apenas entre as crianças, num processo em que haja um reconhecimento das suas singularidades.

As falas a seguir, de Dinda e Maia, demonstram como percebem suas relações com as crianças na creche, bem como se organizam para concretizar tal relação:

**Dinda: [...] Então assim, hoje eu conseguir chegar num bebê é muito bom, podem dizer “ah que besteira você conseguir chegar num bebê. Mas o bebê conseguiu lhe entender? Pois é, ele conseguiu.” Ai falando da comunicação, eles quando chegam eu pergunto “E como foi a noite, como foram de noite em casa? Dormiram muito, ou não dormiram nada essa noite?” Então eles ficam olhando, ficam procurando. Então eu sempre converso, “olhe, agora vou pegar vocês colocar no tatame, e nós vamos fazer assim...” Então assim, você diz o que vai fazer a eles. Vou dizer a eles o que vou fazer, por que com o tempo ele vai entender, então assim, é uma conversa (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).**

**Maia: Nessas palavras de vocês, a gente percebe como é importante a parceria do adulto com a criança. Porque se a gente vê a criança de cima, apenas pelo que a gente quer por que ela aprenda, apenas pelo que a gente quer que ela faça, não há esse olhar de perceber como ela se comunica, de perceber o que ela necessita. Então, como vocês mesmo falaram, essa importância da parceria com a criança, de saber escutar,**

**de saber enxergar o que a criança necessita (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).**

**Dinda: Eu tento sempre estar junto com eles e conversar também, mesmo eu falando de um jeito e eles de outro, mas a gente se entende. Depois eles aceitam a minha presença ali na brincadeira deles, e entendem que a minha presença ali foi pra ajudar a conversa deles dois, pra entender.** E eles saem pegam o mesmo brinquedo lá, ficam brigando por ele e depois que converso às vezes eles nem querem mais, um vai pro lado outro vai pro outro e o brinquedo fica lá no centro sozinho. **Então assim, é uma ajuda. Eles sabem que, eles não têm a consciência ainda, mas quando você aparece dá uma importância pra aquele ato que está acontecendo ali entre os dois e que chegou alguém pra ajudar.** Ajudei, eles se sentiram confortáveis e se afastam (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).

**Maia: às vezes a gente pensa assim, eu tinha essa impressão, que criança de sete meses, oito meses não fazem nada na verdade, mas eles respondem, respondem da forma deles, do jeitinho que eles estão entendendo o que é aquilo que a gente está mostrando pra eles.** Achei bem interessante (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).

**Dinda: Então assim, essa relação da gente com eles, de conversar, de dar atenção, está fazendo com que eles reconheçam o tom da minha voz quando é uma brincadeira, quando quero alguma coisa deles. Então é uma relação muito gostosa, que acaba que nem eu quero sair, nem eles querem sair (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).**

A educadora Dinda, durante o diálogo, mostra como é gratificante quando a criança compreende suas falas, retribuindo nas ações que há um entendimento, o que possibilita salientar que a criança possui interpretações e pensamentos sobre as práticas realizadas para com elas. Do mesmo modo, considera a necessidade de falar, perguntar, informar às crianças o que está sendo realizado, para que elas tornem-se conscientes das ações e rememorem o que foi vivido. As falas com as crianças e a repetições de informações permitem, pois, que a criança crie uma segurança, uma lógica do que irá acontecer a cada momento, nesse ambiente que experimenta.

Outro ponto que Dinda destaca é como se torna fundamental a presença do educador junto às atividades da criança, buscando conduzir ou mesmo auxiliar pela observação suas brincadeiras e atividades, para que a criança aceite a presença desse “novo” adulto que o acompanha na instituição. Assim, a atuação deste profissional quando compartilhada com a criança permite visualizar suas competências, seus modos de se expressar, de observar e reagir ao outro, levantando hipóteses, imaginando e criando, num movimento em que seus conhecimentos vão sendo aprimorados com a intervenção pedagógica.

Na mesma direção, Maia aborda como as trocas de concepções e experiências entre as educadoras nas Rodas de Conversas foram importantes para perceber o educador na função de parceiro das crianças. As discussões possibilitaram à educadora expandir seu olhar para as crianças pequenas, idealizando que o trabalho pedagógico deve ser efetivado para melhor atender suas necessidades, fugindo assim da visão tradicional de ensino em que apenas o professor determina o que a criança deve aprender, transferindo conteúdos e ensinamento. Por conseguinte, percebe que as crianças possuem saberes e competências que podem ser ampliados através de um trabalho intencionalmente planejado.

Logo, as falas oferecem subsídios para repensar a configuração da proposta educativa da infância em que as crianças tenham lugar ativo no seu desenvolvimento, tenham um espaço de participação por meio dos diálogos e negociações, minimizando a distância entre adultos e crianças, sem desconsiderar a importância do papel do educador. A escuta sensível ao que as crianças nos dizem permite melhor identificá-las e auxiliá-las no processo de ensino e aprendizagem.

A esse respeito, a educadora Dinda aponta exemplos práticos do processo de comunicação com as crianças no berçário:

**Dinda: Essa semana nós trabalhamos com a questão da linguagem, na organização da sala e o momento do que ele vai fazer. Então assim, quando dá oito horas chega o lanche, aí ela (auxiliar) viu chegar e disse assim “vamos arrumar a sala” pra eles perceberem que tem uma mudança nesse comportamento da alimentação deles e da hora de outra atividade. Então fomos arrumar a sala pra que eles percebam que vai acontecer um momento diferente. Então eu disse “agora nós vamos lanchar, vamos arrumar a sala para o lanchinho, certo?”** Ai fomos colocando sentadinhos assim no tatame e fomos buscar as cadeiras uma a uma, e eles observando. Ai Nicole que já está bem espertinha, já está com dez meses, ela começou a bater como quem diz assim **“olhe, eu vou comer”**, e eu disse: **“é Nicole você vai comer”**. Então nós colocamos todos sentados, nas cadeirinhas deles, que era a hora do mingauzinho, da papinha deles, e falamos: **“olhe agora é o mingau de cremogema, foi feito com a tia lá da cozinha”**. Então assim, essa comunicação que esse alimento vem trazido por outra pessoa, que esse momento aqui de refeição também é um momento da linguagem, nós vamos dizendo a eles o que eles estão comendo, que eles vão agora degustar o alimento pra ficar forte, que tem que se alimentar, pra poder crescer, andar, pra poder engatinhar, pra poder dançar. E eles vão compreendendo, ficam observando que conversa é aquela. [...] Mas é muito difícil pra gente ter essa comunicação com eles, o que é um momento de prazer, às vezes se torna um momento de desconforto pra todos, tanto pra eles, como pra gente. Porque choram, e enquanto você está colocando na boca de um, o outro está querendo, e todo mundo quer ao mesmo tempo, então vamos tentar dar ao mesmo tempo, mas de uma maneira agradável. Então assim, essa rotina de conversar com a criança, mesmo de sete meses, cinco meses, de um mês

**que for, a gente tem que ter e dar essa importância a eles, e eles vão fazendo aquela atividade, eles vão participando daquele momento. Eles começam a interagir e a confiar, que momento é esse. A gente precisa conversar com a criança, nessa linguagem gestual, do vocabulário mesmo, do toque, que ele sente a presença, o carinho e a proteção. E perceber que ele está aprendendo, eles estão se desenvolvendo (2ª RODA DE CONVERSA – 09/04/2016).**

A narrativa da educadora nos faz analisar como o processo comunicativo pode ocorrer em ações simples e rotineiras do trabalho com as crianças, envolvendo um cuidar consciente e um educar com objetivos postos, levando a criança estar ciente do porquê as ações são realizadas. A arrumação da sala para o lanche, como atividade simples e diária, quando comunicada e notada, faz as crianças perceberem que algo novo irá acontecer, que são necessários espaços diferentes para cada atividade e que é realizada uma preparação para melhor acomodação, conforme nos indica a educadora. As falas das educadoras em comunicar as ações, em muitos casos seguidas por cantigas, demarcam o momento da rotina que a criança irá vivenciar.

É interessante perceber a atenção que a educadora teve nesse momento com as crianças, dando sentido aos seus balbucios e enfatizando o que iria ocorrer. Num processo claro de trocas de informações, sem a necessidade que a oralização da criança acontecesse, porém com a contribuição de um adulto receptivo, não só capaz de interpretar as mensagens, mas, sobretudo, de considerá-las no contexto ocorrente. Contudo, a educadora reconhece que é uma tarefa difícil deter a atenção sobre todas as crianças, uma vez que nem todas possuem os mesmos gostos e interesses, além do tempo de desenvolvimento das atividades ser variante entre elas. Por isso, a relevância do educador ter um apoio pedagógico, da escola trabalhar em democracia e do número de crianças por sala ser condizente com a quantidade de profissionais que ali atuam.

Mais do que acolher as “falas” das crianças, o desafio centra-se em escutá-las conscientemente e organizar uma prática que vise nas ações, das mais simples às mais elaboradas, atender suas dimensões, uma tarefa difícil, mas da qual o educador não deve refutar. A esse respeito, Rinaldi (2012, p. 126) afirma que “enriquecemos nosso conhecimento e nossa subjetividade graças a essa predisposição de aceitar as representações e teorias dos outros – isto é, escutar os outros e estar abertos a eles”. Neste caso, quando buscamos ouvir as crianças e estamos acessíveis a considerar suas linguagens, nossas práticas pedagógicas ganham mais sentido, concretizando-se com maior finalidade.

No entanto, é importante destacar que as expressões e falas das crianças, quando perceptíveis, podem modificar o rumo inicial da aula, mas a imprevisibilidade é parte do trabalho que considera a participação das crianças, tendo, portanto, como principal meta pedagógica um planejamento flexível e dinâmico que as contemple e acolha (MALAGUZZI, 1999). Assim, o planejamento do educador deve ter as crianças como alicerce, permitindo os usos de materiais, a presença de atividades e brincadeiras que intensifiquem suas linguagens.

Aliando esta reflexão com as narrativas apresentadas, concluímos com Barbosa (2010, p. 6) que os educadores devem, além de realizar práticas de cuidar e educar das crianças pequenas, “estar com eles, observar, escutar as suas vozes, acompanhar os seus corpos”. Ações que possuem uma intencionalidade pedagógica e um reconhecimento da criança como ativa. Ainda:

Continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar, e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular. A profissão de professora na creche não é como muitos acreditam apenas a continuidade dos fazeres “maternos”, mas uma construção de profissionalização que exige além de uma competência teórica, metodológica e relacional (BARBOSA, 2010, p. 6).

Neste viés de trocas relacionais, as crianças também estão dispostas a escutar o que pronunciamos, interpretando ao seu modo e nas suas expressões. É válido destacar a capacidade da criança em deter atenção sobre nossas falas e ações, buscando ressignificá-las. A esse respeito, Rinaldi (2012, p. 126) pondera que:

No sentido metafórico, as crianças são as maiores ouvintes da realidade que as cerca. Elas possuem o tempo de escutar, que não é apenas o tempo para escutar, mas o tempo rarefeito, curioso, suspenso, generoso – um tempo cheio de esperança e expectativa. As crianças escutam a vida em todas as suas formas e cores, e escutam os outros (adultos e colegas). Elas logo percebem que o ato de escutar (observando, mas também tocando, cheirando, sentindo o gosto, pesquisando) é essencial para a comunicação.

De um modo prático, algumas educadoras corroboram com esta perspectiva e esboçam no diálogo que as crianças compreendem as falas, os gestos e os olhares que apresentamos sobre elas, caso haja uma relação constantemente interativa:

Pink: Eles ouvem tudo que a gente fala, uns chega ficam olhando, tentando entender nossa conversa (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

Dinda: **E sobre a conversa, eu conversei também esses dias com um sobre o choro.** Eu tava em casa dormindo e acordei com o barulho do choro de tanto que ele chorava na creche, eu levei aquilo na mente acordei assustada, “oxente eu trouxe o menino pra casa foi?” (risos). **E eu conversei com ele, “olhe sente aqui, esse choro vai ter que acabar. Pare com esse choro, não tem motivo de você chorar, você tá bem cuidado, tá entendendo né? Ai toda vez que ele começava eu “ei não tem mais choro”. Simplesmente essa semana ele não chorou.** Hoje nem parece que é ele, vive sorrindo. E eu falei “já tem mais de um mês que você tá aqui, não tem pra quê mais choro, acaba esse choro, porque tá chorando? E ele parou o choro. Quando ele faz um “nhenhê” eu olho e digo “o que foi? Não tem choro mais, tá doendo? Não! Então sem choro”. **Eles entendem o nosso diálogo** (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

Melissa: **Eles percebem também muito a feição, o jeito como eu reajo na minha expressão facial. [...]. Quando eu estou fazendo algumas atividades com eles e eles fazem alguma coisa que não pode eles já olham pra mim, já esperando que eu faça alguma coisa. Então se eu fico com a cara fechada, então eles já olham assim... já consertam o que fez, ou muda a atitude. Então isso é uma forma também de se comunicar, não precisa nem falar. Só a expressão facial já demonstra** (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

Estrela: **Elas sabem o que queremos dizer, quando temos uma relação de conversa** (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

Num primeiro momento, Pink coloca como as crianças direcionam sua atenção aos sons e movimentos apresentados, algo que é capaz de ocorrer desde o nascimento, nas observações que a criança realiza dessa nova realidade que se apresenta. Como sujeito aprendiz, a escuta se torna premissa das suas habilidades, ocasionando reflexões e consequentemente ações.

De outro modo, a fala de Melissa enfatiza como o papel do adulto pode determinar as ações da criança. Um papel que nem sempre é regido por falas, mas com reações e expressões, permite que haja uma comunicação. Pela capacidade de escuta e atenção, as crianças vão assimilando o que as educadoras definem como permitido ou não no espaço da creche, porém, como participantes ativas, buscam recriar, deixam marcas ou mesmo alteram o permitido, através de suas ações. Além do mais, a narrativa da educadora nos aponta como as crianças se apropriam e interpretam nossas reações para condução de suas linguagens, o que exprime o cuidado e a precaução que devemos ter ao realizar uma comunicação com elas.

Nessa perspectiva, conforme explana Rocha (2012, p. 30):

O ser humano, desde que nasce, acumula registros das impressões do outro sobre si – registros esses que embasam a construção de sua consciência. Essas experiências também podem delinear padrões de relação social, presentes e futuros. Daí a importância do que expressamos para as crianças sobre elas e a responsabilidade que envolve o cuidado que devemos ter com a nossa parcela na construção da sua consciência de si. Assim, é premente que o educador esteja atento aos gestos, às palavras e às entoações endereçadas às crianças com as quais trabalha e se relaciona e à maneira como as afetamos. As entoações, portanto, são elos importantíssimos no contexto das comunicações afetivas entre a criança e o adulto na creche.

Por essa mesma discussão, a fala de Dinda, a partir de uma situação vivenciada com um dos bebês, explana como o diálogo deve ser constante e até repetitivo, para que a criança compreenda o que significam as pronúncias dos adultos. De tal modo, a maneira que estabelecemos a relação do diálogo é fundamental para que ele seja compreensivo, assim, as nossas entoações, o nosso olhar direto, a nossa gesticulação ou movimentação para as crianças, se abaixando ao falar, confortando-as e explicando-as o motivo de nossas ações propiciam um entendimento maior do que está sendo comunicado.

Isto posto, Estrela ressalva em sua narrativa que a interação se consolida como indispensável para comunicação. Uma interação que não nos coloque, enquanto adultos, como superiores ou hierarquicamente numa posição mandatória sobre as crianças, mas que nos permita ter o papel de auxiliares nesta fase intrínseca de significados.

Com uma relação sem amarras ou imposições, as crianças conseguem se posicionar e interpretar as linguagens, construindo sentidos e se inserindo na cultura, através da participação. O diálogo na creche se efetiva, portanto, a partir do reconhecimento que há dois ou mais sujeitos capazes de pensar e agir sobre as produções, não sendo sua faixa etária um limitador. Igualmente, enquanto parceiros sociais, a forma que falamos com as crianças, as atribuições de sentidos que damos as suas manifestações e os espaços que organizamos para que as interações transcorram, intensificam o diálogo, potencializando as competências de “fala e escuta” presentes na infância.

Rocha (2012, p. 20) acrescenta que esse reconhecimento das competências que a criança possui no processo comunicativo são “um dos alicerces para contribuir na elaboração, na invenção e na reinvenção de práticas educativas na creche que respeitem o direito e a liberdade de expressão das crianças”. As crianças informam o que esperam ou desejam vivenciar na creche, o que pode nos auxiliar a organizar uma prática educativa que valorize suas colocações e tenham sua identidade.



Neste sentido, as crianças se apresentam como seres “pensantes”, que possuem a capacidade de escuta, que são ouvintes, mas acima de tudo, que querem ser ouvidas, tendo suas linguagens reconhecidas nas propostas pedagógicas (RINALDI, 2012).

As Rodas de Conversas, como fontes de experiências, compartilhamento e construção de ideias, viabilizaram a oportunidade dos educadores refletirem suas relações com as crianças, tomando como pressuposto as capacidades sociocomunicativas que elas desenvolvem na infância. Análise esta que conseguimos operar a partir dos diálogos, como na explanação a seguir:

**Dinda: Percebi que nessa fase eles se comunicam através da brincadeira e através do cuidado, do dia-a-dia de todas as atividades que tiver com eles, tudo que se fizer com eles, está se comunicando. Você não pode estar com a criança em silêncio. Sem conversar com ela. Como é que você está com a criança o tempo todo, e tá com o pensamento em outro lugar? Quando eu chego lá (na creche) não existe esse cansaço, se fosse estressante o que eu faço lá realmente quando eu chegasse eu não ia gostar daquilo, mas são outras coisas que me causam estresse, não é cansaço, não é o cuidar. Então, quando eu estou lá eu converso com a criança e eu esqueço qualquer coisa, até que tem família, às vezes né? “eita esqueci de dar um recado”, esquece mesmo. Então é o contato com quem você está lá, naquele momento, brincando, conversando, jogando um objeto, mandando a criança ir buscar, demonstrando interesse, vendo aqueles que tem mais interesse com algum objeto, porque você coloca o mesmo objeto uns correm pra ir buscar, outros passam e não vão nem aí. Então chamar a atenção delas. Nós fizemos um cercadinho e colocamos várias garrafinhas coloridas penduradas, umas gostaram das que são coloridas, outras das que tinha feijão, que tinha arroz, que faziam zuada, como um chocalho. Então cada um tem um interesse e temos que procurar atender a isso. Então nesse brincar, nesse olhar, chegar até a todos (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).**

Dinda salienta as intensas relações vivenciadas com as crianças no seu trabalho pedagógico, com destaque nas interações e mediações estabelecidas, que necessitam ter uma entrega do profissional e o interesse em produzir distintas atividades, considerando os diferentes gostos e as singularidades de cada criança. A educadora apresenta uma síntese do que travamos nesta discussão até aqui apresentada, pois visualiza a criança como protagonista e parceira, que nas interações com os adultos e com seus pares de idade arquiteta uma comunicação.

Logo, o acolhimento do que as crianças expressam e comunicam imprime uma sensibilidade que ocorre nas diferentes ações, desde a acolhida até sua saída da instituição. O que para Oliveira (2012, p. 117) constata que o papel do educador deve estar disposto às surpresas que a comunicação pode levar, transformando o cenário e o planejamento para

melhor atendê-las. Assim, “o educador é convocado a favorecer as condições de ação das crianças; ter sensibilidade e disponibilidade; ser companheiro de brincadeiras; estabelecer a cumplicidade”.

Este rico processo comunicativo constrói uma relação de afeição que facilita a dinâmica de aprendizagens, pois, ainda conforme Oliveira (2012, p. 118), “o contexto de escuta vivenciado pelas professoras em relação às crianças constrói e fomenta um ciclo positivo, rico, fluido e dinâmico de interação e comunicação que amplia e potencializa o diálogo entre estes atores”. Retrata, assim, o perfil de um profissional que esteja disposto a falar com as crianças e de uma instituição que percebe que as crianças são diferentes dos adultos, mas capazes de construir conhecimentos a partir das brincadeiras, interações e fantasias. Assemelhando-se à perspectiva de Dahlberg, Moss e Pence (2003), em que ao legitimar a infância como período em que, desde o início da vida, assente a criança na construção da cultura, da história e da sua própria identidade.

Diante destas afirmações, destacamos como as imitações ocupam um papel fundamental no desenvolvimento das aprendizagens e linguagens infantis, uma vez que, pelo faz-de-conta, as crianças reproduzem e recriam singularmente a realidade, atribuindo sentido ao que vivenciam no seu cotidiano; indo, além da cópia, para a transformação, por meio da imaginação.

A ação imitativa da criança, principalmente pela brincadeira, manifesta sua capacidade de *reproduzir interpretativamente* (CORSARO, 2009) as atitudes praticadas pelos adultos, aprendendo sua cultura e produzindo de modo singular suas próprias interpretações. Corsaro (2009, p.34) ressalta que “as crianças não imitam simplesmente modelos adultos nessas brincadeiras, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses”. Assim, a imitação não condiz apenas em uma ação mecânica, traz novos significados e ações que constituem a produção da cultura infantil.

Lua, em sua fala explana a esse respeito:

**Lua: A gente tem que ter cuidado por que elas imitam tudo, seja lá bom, seja lá ruim. Por que quer ver a criança expressar realmente o que ela sente ou que acontece? Veja no momento lúdico, jogue bonecos, diversas formas, menino e menina, casinha, e ali você vai ver uma série de situações, de emoções, que ela vai demonstrar (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).**

A narrativa da educadora expõe como as ações do adulto na creche vão ser internalizadas pelas crianças, e reproduzidas, principalmente, pelas brincadeiras. As

brincadeiras instigam a interação, ao passo que a imitação ganha força, possibilitando o compartilhamento de significados, expressões e compreensões. Neste sentido, o faz-de-conta permitirá a percepção dos papéis sociais e suas atribuições, além da recriação de suas funções. A brincadeira do faz-de-conta permite que a fantasia se articule com a imaginação, desencadeando a reprodução de personagens e objetos que transmitem emoções e sentimentos. Ao brincar, as crianças não só imitam a realidade, mas a recriam, conforme explica Corsaro (2009).

Nos relatos a seguir, podemos identificar a forma que as educadoras percebem as imitações das crianças pertinentes às suas ações na creche:

**Maria: [...] os bebês comunicam também tudo que a gente faz. Então nós somos espelhos delas.** No momento do berçário, ele me observou o tempo todo. Quando eu chego tiro meu sapatinho e boto lá debaixo da estante. Um dia eu cheguei tão atrasada que corri e botei a sapatilha em qualquer lugar. Ele foi engatinhando, pegou as sapatilhas e foi guardar onde eu guardo todos os dias. **Ai eu pensei, ele me observou o tempo todo, não fala, mas observa a todo momento o que você faz** (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).

**Alegria: Ele vai encarar tudo que você faz como normalidade, ele vai reproduzir, porque ele é uma criança ele vai aprender pelo exemplo. Nessa idade não tem outra forma de aprendizagem a não ser pelo exemplo** (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).

**Day: As crianças apresentam semelhanças, que trazem de outras crianças, da família e até mesmo da própria professora, que eles acabam representando. Coloque uma criança pra brincar de escola que ele vai falar, vai representar aquilo que ele vivencia com a professora. Então não deixa também de ser uma reprodução da linguagem** (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).

A educadora Maria relata uma experiência em que percebe como as crianças se apropriam de suas ações e as reproduzem. Ao perceber-se como espelhos das crianças, acaba por enfatizar a importância do seu papel na condução das atividades desempenhadas. Tal fato corrobora com a perspectiva das demais educadoras, especificamente Alegria, em que a ação do adulto influencia e se constitui como referência para a ação da criança, sendo esta a forma pela qual os bebês aprendem. Isso justifica a necessidade de uma postura ética dos profissionais da educação infantil, nas suas falas e práticas, por estar em jogo as aprendizagens das crianças.

Com isso, Sarmiento (2008, p. 31) sinaliza que:

[...] as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nas interações de pares.

O autor ainda apresenta que nesta esfera argumentativa a base é o conceito de “Reprodução Interpretativa” de Willian Corsaro, que define a “[...] capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos (SARMENTO, 2008, p. 31)”. Assim, acentua-se como as interações são fundamentais para a criança, tendo em vista que nas trocas com os adultos se percebe traços, linguagens e expressões de uma cultura, tendo possibilidades de reproduzi-las ou reinventá-las. A imitação configura como as crianças participam e observam sua realidade, aprendendo, se identificando ou diferenciando-se das situações notadas. O que permite, deste modo, reconstruções internas e transformações sociais pelas ressignificações emitidas através das ações.

Logo, admitimos o conceito de reprodução interpretativa indicado por Corsaro (2009, p. 31), ao definir que:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores de participação na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

Deste modo, o autor percebe como as crianças produzem uma cultura da infância, nas suas ações cotidianas, individualmente ou em grupo. Segundo o autor, apesar de estarem inseridas em um mundo, particularmente adulto, possuem habilidades e competências, são ativas no meio social, possuindo “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que [...] produzem e compartilham na interação com seus pares (CORSARO, 2009, p. 32)”. Para tal, não apenas se espelham, copiam ou internalizam mecanicamente as ações, no ambiente da creche, mas favorecem para manutenção, para formação e modificação do contexto e das práticas culturais.

Por esta linha de discussão, percebemos como o corpo se manifesta, sendo o principal elemento das ações, sejam de comunicações, interações ou imitações, o que, consequentemente, caracteriza-o como expressão das linguagens.

São nas ações corporais que as crianças estabelecem uma relação com o mundo. Suas emoções, sentimentos e vontades podem ser exteriorizadas pelos seus movimentos, representando que os aprendizados, principalmente dos bebês, ganham mais sentido quando ocorrem a partir de processos dinâmicos e interativos (RICHTER; BARBOSA, 2009).

Em vista disso, a criança tem a necessidade de movimento, de exploração, de utilizar o seu corpo para mexer, subir, descer, conhecer, descobrir. A curiosidade e a imaginação infantil articulam seus corpos para ações que desencadeiam múltiplas linguagens, a serem percebidas no trabalho pedagógico das instituições. E as educadoras não deixam de considerar todas essas contribuições:

**Day: Eles expressam o movimento do corpo, centralizam, brincam um com o outro, pela dança, correndo, pulando. Não ficam paradas. Eu acredito que isso ajuda muito no desenvolvimento da criança (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).**

**Pink: Eles gostam de estar em movimento, eles não conseguem ficar parados. Se você não estiver em movimento com eles, ou vão brigar, ou vão bater, ou vão chorar, eles têm que estar envolvidos (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).**

A conscientização presente nas narrativas revelam a necessidade de espaços e práticas que permitam a este corpo da criança, desejoso de curiosidades e sentimentos, se manifestar. Negando, portanto, a organização de um ambiente em que as filas, o silêncio, e o controle sejam a principal interlocutor. As duas educadoras reconhecem as crianças como sujeitos ativos, em constante movimento, percebendo como a movimentação é essencial para aprendizagens, como a consciência corporal e a percepção espacial. Conforme Richter e Barbosa (2009, p. 7) salientam:

[...]as crianças pequenas e os bebês aprendem – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. As crianças produzem seus conhecimentos instaurando significados e constituindo narrativas sobre si mesmas e o mundo. Elas aprendem não a partir de informações científicas parciais ou conhecimentos fragmentados, mas através de processos dinâmicos de interações com o mundo.

A exploração do mundo que a envolve pela movimentação, oportuniza à criança aprofundar e expandir suas habilidades corporais. O movimento é mais que um deslocamento, constitui uma linguagem capaz de expressão e comunicação (RAMOS, 2009). As crianças caminham, engatinham, pulam, correm, levantam, brincam, tocam, experimentando ações que

o corpo proporciona. Assim, a movimentação auxilia a criança a conhecer seus limites, a interagir, a ter domínio pelos objetos, entre outras atividades que fazem que o conhecimento e a diferenciação de si sobre o outro aconteçam. O movimento se afirma como fundamental para o trabalho na educação infantil, atendendo às singularidades que a infância exprime e sendo mediador na construção da autonomia e da identidade da criança.

Percebendo tal importância na discussão das Rodas, Lua afirma:

**Lua: Por isso a importância desse trabalho, né? Porque eles começam a se reconhecer, conhecer o espaço, perceber o que podem. Reconhecer que ele é igual ao outro e se o outro faz ele também pode fazer.** Agora eu vejo pela fala de vocês como eles não ficam parados. E é assim mesmo que eles aprendem, tocando, pegando, pulando. A criança é rica de movimentos, quando dança, quando brinca, quando toca uma música, em toda atividade (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).

Reconhecimentos que as DCNEI (BRASIL, 2009) não deixam de ponderar em sua proposta, quando afirma a necessidade de considerar as especificidades das crianças e suas idades, promovendo conhecimentos de si e do mundo, através das experiências sensoriais, expressivas e corporais, garantido a movimentação ampla das crianças no contexto educativo.

Logo, as brincadeiras, as imitações, as danças, dentre outras atividades, contemplam a multiplicidade de articulações que o corpo é capaz de exprimir. Dessa forma, não podemos deixar de considerar a ênfase que os educadores colocam à música como recurso de aprendizagem, integrada a movimentação:

**Lua: Agora assim, eu percebo que têm músicas, que são tocadas muito e elas gostam, adoram quando têm músicas nas aulas. E dá pra gente trabalhar com o movimento, pra trabalhar a questão da estimulação do corpo. Eu acredito que as músicas que têm mais movimento, que trabalham com o nome, que trabalham sons diversos, que pulam e dançam, são mais importantes** (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).

**Estrela: E a gente tenta explorar também o ambiente quando trabalha com a música,** utilizar a música pra ensinar sobre o corpo, sobre o tempo, os dias, os numerais. Pra eles se movimentarem e se divertirem aprendendo (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).

**Sol: E é pela música também que eles se expressam,** fazem caras e bocas, percebem quando é o horário de fazer algo diferente. A gente acaba fazendo algo que eles gostam com as músicas e tem horas que eles mesmo estão cantando sozinhos (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).

Os educadores enfatizam a música como recurso para que as crianças sintonizem nomes, espaços e movimentos, percebendo que é um instrumento que faz parte da infância, da

expressão que a criança pode manifestar. O sentimento de prazer, alegria e diversão se associam aos diversos ritmos e sons, num momento de imaginação e sentidos. A música está presente a todo momento na vida das crianças, sendo herdada e transmitida culturalmente, mas transformada de acordo com os significados lhes atribuídos. Logo, a educação infantil, não pode se omitir de trabalhar com a musicalidade, possibilitando que as crianças reflitam e usufruam da diversidade musical, através de um trabalho sensível e expressivo.

Nesta perspectiva, é notório como as educadoras percebem a importância da música para criança, quando buscam sempre afirmar o prazer externalizado nas atividades e a busca pela sonorização em momentos individuais. Reafirmando que há sim a possibilidade de organização do trabalho pedagógico que atenda os gostos, necessidades e linguagens da infância.

O trabalho com a linguagem musical acaba por sublinhar a escuta, tão discutida aqui neste trabalho, e as interpretações ocasionadas por ela. Assim, mais do que diversão, acaba sendo também um suporte para o educador atender os seus propósitos desejados, formando hábitos, comportamentos e orientando conhecimentos. As músicas, como afirma Barbosa (2006), acabam sendo uma estratégia da rotina, mas devem ser utilizadas com cuidado para não ter como função única disciplinar moralmente as crianças. No entanto, para que essa objetividade seja garantida, o trabalho com a música deve ter um planejamento, envolvendo seleções musicais, materiais e espaços para realização das ações.

A esse respeito, as educadoras ressaltam ainda como as crianças trazem dos seus contextos músicas com ritmos diferentes, como forró, pagode, funk, dentre outras, que devem ser trabalhadas com cuidado devido às suas letras que muitas vezes passam informações pejorativas ou um vocabulário intenso para a faixa etária das crianças:

**Lu: Tem que ter cuidado no trabalho com as músicas**, porque os maiorzinhos quando já sabem cantar, **às vezes trazem músicas que escutam nas suas casas que as letras são muito pesadas** (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

**Luz: As crianças quando chegam em casa elas não escutam as músicas que ouvem em sala de aula, escutam esses forró, pagode, essas coisas. E às vezes estranham o que a gente trabalha porque não conhecem.** Mas teve um episódio interessante de uma criança que chegou em casa e disse que ele não queria ouvir aquilo, queria ouvir uma música que escutou na sala de aula e a mãe não entendeu, e chorou que não queria aquela música, queria a música da tia, a mãe acabou se estressando com ele, e ele chorando. Aí a mãe foi procurar saber qual era a música, que ele agora só queria ouvir essa, era uma música nova que a tia estava tocando na salinha pra ele, e a gente passou pra mãe e tal. **Pra você ver que eles se identificam** (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

As falas revelam a importância da escolha das músicas a serem usadas com as crianças, uma vez que elas fazem parte de um espaço em que a sonoridade está a todo tempo presente em diferentes situações. Entendemos que não podemos negar as escolhas realizadas pelas crianças, nem ao mesmo calá-las, mas podemos ampliar seu repertório musical, apresentar novos ritmos e sons que façam com que a experiência musical tenha uma diversidade crítica. Ao apresentarmos novas possibilidades sonoras, objetos ou instrumentos musicais, inserimos o trabalho com as linguagens musicais, facilitando que as emoções procedentes pela música tenham uma variação, entre a agitação e a calma, o lento e o rápido, o suspense e a diversão, por exemplo, de modo particular e coletivo, mas produzindo múltiplas sensações. O trabalho com as músicas faz, ainda, com que as crianças se identifiquem, como afirma a educadora Luz, construindo suas preferências e realizando escolhas, o que auxilia na promoção da autonomia.

A expressividade e a comunicação presente na linguagem musical revelam como a escola pode ser constituída como um espaço vivo, de emoções, ações e relacionamentos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). A alegria presente na música e nos ritmos que ela oferece, propõe um trabalho dinâmico, em que todos os sujeitos sintam-se contemplados e ativos no processo educacional. A destacar-se a efetividade que o trabalho com as múltiplas linguagens possui, uma vez que se considera as vozes das crianças em diferentes ações. Assim:

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos de combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 90).

Logo, nessa variedade de ofertas de atividades para as crianças, a contemplar suas ricas expressões, não podemos deixar de considerar a importância das artes visuais, tão presente nos discursos das educadoras. Assim, como o movimento e a música, a linguagem artística de forma estética revela a sensibilidade da criança, sua imaginação e seu poder criativo. As imaginações das crianças impressas em papéis, argila, recortes, massinhas, dentre outros materiais, são ricas de significados e pensamentos, tendo em vista que o processo criativo não é apenas o produto final, envolve planejamentos, escolhas, idealizações e realização. O que revela a necessidade, como afirmam Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 49), dos educadores terem “um sincero e sério interesse pelas ideias das crianças em suas



tentativas de se expressarem, um trabalho rico e complexo pode ocorrer, mesmo entre crianças muito pequenas”.

Considerações que são levantadas em uma das discussões travada nos diálogos apresentados a seguir:

Estrela: Pegando um gancho aqui, me lembrei muito de um livro que eu li, e que todo pedagogo deveria ler. **Que fala justamente da linguagem da artes plásticas, que é o desenhar, né?** Que é “O pequeno príncipe”. Que ele foi frustrado na infância por conta de um desenho que uma das professoras não soube interpretar, não soube reconhecer o valor. E ele cresceu com, digamos assim, uma certa dificuldade de desenhar, ele desistiu até da carreira de desenhista, se frustrou, e eu acho assim, interessantíssimo, porque ele desenhava na verdade, ele desenhava um [...] a professora deu um papel pra ele e ele desenhou tipo um chapéu, aí todo mundo que via, a professora “a que chapéu lindo”, mostrava pra alguém “ah que chapéu lindo”, “seu chapéu tá muito bonito”, mas não chegou a instigar a criança: “o que você fez? ”, “o que é isso? ” Que na verdade não era um chapéu. E isso ele ficou traumatizado para o resto da vida. Ele teve, quando adulto, ele mudou de profissão, mas ele levou isso para o resto da vida.

Lua: Que na verdade era um elefante, né?

Estrela Era um elefante, com uma jiboia, engolindo uma jiboia.

Lua: Que é uma forma de linguagem, né?

Estrela: **Que é o que às vezes, muitos de nós fazemos, né? A criança faz, pode ser até um risquinho que seja, mas pra ele tem um significado ali. E você não explora: “o que é isso?”, não. “Ah tá lindo, tá lindo”, pronto. Você não explora pra saber o que realmente a criança quis passar por aquele desenho.**

Alegria: A gente aqui conversando... falou o desenho. **Quantas vezes a criança fala pelo desenho e a gente, como ela falou, não dá importância, né?**

Lua: **É mesmo, o desenho, a utilização das cores, tem criança que o espaço que ele utiliza no papel, às vezes o papel ele só utiliza aquele espaçozinho aqui, ou então o espaçozinho aqui. A cor tem crianças que só pegam as cores escuras, têm crianças que já pegam cores diversas, tudo isso é uma forma de expressão** (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).

Ao citar sua interpretação sobre o livro “O pequeno príncipe”, a educadora Estrela percebe como as manifestações das crianças são ricas de significados, podendo representar muito além do que analisamos. Num mundo imaginativo, nem sempre o que aparenta ser um chapéu, será. Bolas se transformam em planetas, traços em espadas, quadrados em casas, garatujas em paisagens, numa busca criativa de transmitir a imaginação. As linguagens

entendidas como formas de comunicação e expressão infantil, não se excluem dos desenhos das crianças, revelando a importância que as interpretações dos adultos sobre os desenhos se associem ao diálogo, para melhor compreensão.

Mais do que identificação, destaca-se o reconhecimento, a valorização das artes que as crianças produzem. As marcas estão empregadas de sensações e sentimentos, da habilidade de buscar conhecer e representar a realidade, tão presente na infância. As cores, as formas e os tamanhos mostram compreensões e novas possibilidades, hipóteses mentais na busca de compreender “porque o céu é azul e não rosa?”, “porque o gato é menor que o leão?”, “porque as bolas são redondas e não quadradas?” A ação expressiva das artes auxilia, portanto, a criança a compreender e vivenciar formas de ser e estar no mundo.

Nesta perspectiva, as observações atreladas com o diálogo participativo do adulto, acerca das artes infantis, são fontes para propor experiências e ações que permitam que as crianças avancem suas concepções e seus saberes (BUORO, 2003). Como linguagem, as artes são instrumentos indissociáveis da ação do homem sobre o mundo, fazendo parte de um saber cultural, influenciado pela dinâmica social e pelas concepções advindas das reinvenções artísticas. De tal modo, conforme Buoro (2003, p. 16), o trabalho com a linguagem artística se justifica por “desenvolver no aluno a percepção visual do mundo e da obra de arte, ampliando seu repertório visual e gráfico, contribuindo para a construção de um olhar crítico no exercício de sua cidadania”.

Assim, quando conscientes da dimensão que a arte pode potencializar, o trabalho dos professores possui maior intencionalidade pedagógica. A simples orientação para tocar, observar, ver ou fazer, harmonizada com materiais diversificados e a comunicação, encaminha a criança para maiores percepções do que a linguagem artística é capaz. Assim, as crianças aprendem texturas, formatos, nomes, utilidades, aspectos, funções, dentre outras características que a prática e o manuseio com mediação dos educadores permitem.

Tais questões foram abordadas em um dos momentos de discussões e apresentadas a seguir:

**Estrela: Lá na creche nós tivemos até um curso, de como organizar as atividades, de técnicas de pintura, dessa arte, pra gente trabalhar com bebês. A gente trabalha várias técnicas, tem a técnica do desenho espelhado, tem a técnica do próprio lápis que ele pega e vai pontilhando e fica um colorido bem bonito, são várias técnicas. Nós vamos orientando porque eles são pequenos, algumas eles fazem livres, outras orientadas (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).**

Maria: **Vários materiais nós utilizamos, quando temos na creche. A massinha a gente faz caseira com óleo, farinha de trigo e anilina** (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).

Dinda: **Tudo para os bebês é boca, né? Então tem que ter um cuidado que realmente possa ir pra boca. Às vezes a gente até quer dar papéis, mas temos o cuidado de enrolar num plástico, e eles vão observando as figuras e vão interagindo.** [...] Outra atividade foi que pegamos e fizemos uma tinta com um mingau que eles não queriam mais, aproveitamos o mingau, pra não desperdiçar porque eles não quiseram comer. Colocamos anilina no mingau. Porque tudo que usamos com os pequeninhos tem que ser comestível. **Queríamos trabalhar com tinta, mas eu tinha esquecido de comprar o material, aí pensamos “não vamos deixar de fazer não” que temos o mingau ali, vamos aproveitar o que sobrou do lanche.** Agora o banho depois teve que ser demorado (risos). Quem quis fez uma festa (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).

Lua: **O que não dá é a gente ficar no discurso de que não tem material. Se fosse por conta dos materiais nós não faríamos nada. Por isso você vê que a gente usa a gelatina, o mingau, a farinha de trigo e quando coloca eles fazem é uma festa** (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).

Podemos observar que as educadoras ressaltam a importância dos materiais, sejam eles industrializados ou não, mas acessíveis e cuidadosamente pensados para as crianças. Bem como, que o trabalho com artes, como qualquer outra área do conhecimento, possui técnicas, teorias e objetivos a serem pesquisados e estudados pelos educadores para posterior promoção. Compreendemos que as crianças manifestam livremente e muitas vezes espontaneamente seus saberes artísticos, mas consideramos ser fundamental a presença e participação do professor, tendo em vista que pode contribuir para formação do desenvolvimento estético e cognitivo.

As narrativas de Maria e Dinda revelam estas afirmações, pois seus olhares interpretativos puderam conduzir a situação e propor às crianças experienciarem a arte com novos recursos. A falta de materiais para o desenvolvimento da atividade, tais como tintas, lápis e massinhas, de produção industrial, não podem se justificar como um limitador das ações do educador. Pelo contrário, a ausência de materiais na instituição revela a capacidade criativa destes profissionais em buscar realizar seus objetivos e contemplar as singularidades das crianças com recursos que dispuserem. Neste sentido, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 87) explicam que “a criatividade parece emergir das múltiplas experiências, juntamente com um desenvolvimento estimulado de recursos pessoais, incluindo um senso de liberdade para aventurar-se além do conhecimento”.

Logo, este olhar e discussão foi possível, principalmente, pela visualização nos vídeos *Diretrizes em Ação: qualidade no dia a dia da educação infantil* de como é possível propor

práticas significativas e ricas de linguagens com materiais que façam parte da cultura vivenciada pela criança e de baixo custo para os educadores. Assim, terra, água, frutas, panelas, caixas, folhas, alimentos, por exemplo, ganham uma amplitude nas ações. Os materiais utilizados, como diz Barbosa (2006, p. 165), auxiliam o processo educativo, “constroem modos de ser, modos de se identificar socialmente, modos de pensar, de solucionar problemas [...] A seleção, a construção e a oferta de materiais são elementos de uma educação indireta”.

Ainda do diálogo das educadoras, Dinda finaliza:

**Dinda: Através das artes eles vão se descobrindo. É muito importante. E vão descobrindo outros meios de se comunicar também. E também começam a soltar e perder um pouco o medo, no caso dos bebês não falo ainda de vergonha, mas o medo de explorar, de correr atrás. Eles começam a se reconhecer e a reconhecer aquele espaço que estão (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).**

Concluindo que a arte como forma de comunicação leva a criança a se superar, indo sempre mais além pela criatividade associada à imaginação. Através de palavras, movimentos, músicas, danças, representações, enfim, das “cem linguagens” (MALAGUZZI, 1999) a criança arquiteta seus saberes, expressando a si mesma e explorando os espaços que a envolve. O trabalho com as linguagens, portanto, traz a garantia do poder criativo que a infância possui, com sua potencialidade de produzir novos olhares e traços na cultura.

Portanto, torna-se perceptível que as Rodas de Conversas, como experiências formativas, nos levam a discutir as potencialidades que as crianças possuem, sendo a educação infantil espaço de socialização para que a comunicação se manifeste. Mais do que o ato verbal, é pela expressividade do corpo em movimento, dos olhares desejosos e compreensivos e das expressões artísticas ricas de significados, que as interpretações se articulam e exprimem por centenas de linguagens o poder criativo que as crianças possuem. Cabe aos educadores, mais do que a visualização, contemplar a dimensão das múltiplas linguagens na organização da proposta pedagógica.



# 5

## O PLANEJAMENTO DA ROTINA ATRAVÉS DAS LINGUAGENS

## 5 O PLANEJAMENTO DA ROTINA ATRAVÉS DAS LINGUAGENS

Para mim, elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças.

(Luciana Esmeralda Ostetto, 2000)

Definindo as concepções presentes entre os educadores, nossa segunda categoria de análise se volta às discussões em torno das práticas pedagógicas desenvolvidas nas creches. O diálogo travado nas Rodas de Conversa nos encaminha a perceber como as linguagens são consideradas no planejamento curricular dos educadores e qual a participação das crianças na organização e promoção das atividades.

De tal modo, cabe-nos destacar que se defendemos a perspectiva da criança como comunicativa e ativa no ambiente institucional, salientamos como “estão prontas para nos ajudar, oferecendo-nos ideias, sugestões, problemas, dúvidas, indicadores e trilhas a seguir; e quanto mais confiam em nós e nos veem como fonte de recursos, mais nos auxiliam” (MALAGUZZI, 1999, p. 102). Relacionamento que consideramos fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de modo igualitário, sem sobrepor a função de um sobre o outro, uma vez que o ensino conduz para que a aprendizagem ocorra, e esta é a fonte para que se elabore as formas de ensinar. Malaguzzi (1999, p. 91), explica a esse respeito:

[...]gostaria de salientar a participação das próprias crianças: elas são capazes, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações. Lembre-se, os significados jamais são estáticos, inequívocos ou finais; estão sempre gerando novos significados. O ato central dos adultos, portanto, é ativar, especialmente de um modo indireto, a competência de extrair significado, das crianças, como uma base para toda a aprendizagem. Devem tentar capturar os momentos certos e então descobrir as abordagens corretas para unir em um diálogo produtivo, seus significados e interpretações com os das crianças.

Ponderando, assim, que as crianças não são meras receptoras do processo de ensino, mas são, nas experiências que desenvolvem com seus pares e com os adultos, influenciadas por tempos, espaços e materiais que constituem suas aprendizagens. Tal argumento nos leva a refletir se há um planejamento das atividades na creche e como as crianças são inseridas, tendo em vista que as linguagens são os modos por qual a participação pode ser garantida.

**Lua: Quando a gente fala em planejamento, eu digo por experiência como gestora e coordenadora, quando eu iniciei na creche, quando a gente falava em planejamento, “vamos planejar uma aula para o berçário”, diziam: “Planejamento?” “Pro berçário?”, “O que se planeja pra berçário? Vou ser babá, não é isso?” E tive que explicar que não. O Planejamento é como você vai trabalhar com os bebês, as linguagens, música, dança, brincadeira, sendo de forma lúdica, é sentindo, é pegando, é tocando, é botando na boca, é assim que se trabalha com a criança (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).**

A narrativa da educadora acima mostra que a concepção de trabalho na creche está voltada apenas ao ato de cuidar, ainda é presente atualmente entre os profissionais que não conhecem as especificidades da educação infantil. A educadora demonstra tentar superar no seu trabalho de gestão e coordenação pedagógica as dúvidas sobre o que trabalhar com crianças pequenas, explanando a importância de um trabalho organizado, que considere as linguagens e as sensações. O planejamento é concebido, portanto, como a forma que os educadores vão trabalhar com as crianças, procurando atividades que possam contemplá-las.

Entretanto, mais do que organização de atividades, Ostetto (2000) afirma que o planejamento define a intencionalidade do projeto educativo. Quando idealizamos uma proposta, realizamos escolhas e delineamos um caminho, trazendo uma concepção sobre as crianças e o trabalho na educação infantil. Ou seja, o planejamento é entendido como um plano que antecede a ação, envolvendo concepções, objetivos e organização de atividades. Porém:

Mais do que conteúdos da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida. (OSTETTO, 2000, p. 190).

A elaboração do planejamento envolve, assim, o que as crianças comunicam por suas linguagens nos espaços da creche, num trabalho indissociável do ato de cuidar e educar (BRASIL, 2009). Através de suas linguagens as crianças apresentam seus gostos e necessidades, como discutido na seção anterior, podendo o planejamento trazer ricas contribuições para que as aprendizagens tenham mais sentido, quando busca atendê-las. Consequentemente, o planejamento não envolve apenas o que ensinar, mas a organização pedagógica de uma prática que tenha significado para todos envolvidos no processo educativo. “Mas do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico (OSTETTO, 2000, p. 1)

Nesta linha argumentativa, quando perguntado aos educadores como planejam suas práticas, tivemos as seguintes afirmações:

**Maria: Nós planejamos de acordo com cada faixa etária, estudamos as atividades e assim colocamos em prática. Eu mais a estagiária, junto com a coordenação (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).**

**Ana: O planejamento é feito com muito carinho, pensando sempre no desenvolvimento das crianças (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).**

**Sol: Ele é elaborado mediante o planejamento anual, fornecido pela coordenação (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).**

**Melissa: Eu observo outras atividades feita com essa idade, daí elaboro as minhas (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).**

Os educadores apresentam como são efetivados os planejamentos nas duas instituições que atuam, tendo em vista que Maria e Sol são profissionais de uma creche e Ana e Melissa de outra. No entanto, mesmo sendo de instituições diferentes, os educadores sinalizam a busca por atividades que condizem com a idade das crianças como principal fator, o que nos leva a questionar se apenas atender a idade das crianças as contempla integralmente na proposta de ensino. Uma vez que, mesmo possuindo a mesma faixa etária, as crianças possuem um tempo de aprendizagem diferente (BARBOSA, 2006), as necessidades se diversificam e as linguagens se manifestam por diferentes recursos.

Além disso, outro ponto presente nas afirmações dos educadores Maria e Sol é a presença da coordenação para constituição do planejamento, o que salienta que há um acompanhamento ou auxílio para elaboração da proposta. Contudo, nenhuma das educadoras retrata a presença das crianças ou a consideração de suas “falas”. Há um plano anual organizado por temáticas, são pesquisadas atividades para as faixas etárias e para o desenvolvimento infantil, a partir do que os adultos consideram importante para o ensino da criança. De tal modo, com um planejamento voltado apenas às perspectivas dos adultos, a participação das crianças fica restrita no processo educacional, correndo o risco que atitudes de imposição se sobressaíam e as práticas se configurem em transmissões de informações.

Nesta perspectiva, como considerar a imaginação, a fantasia e a criatividade das crianças, se nos planejamentos não são consideradas suas colocações? A perspectiva de criança como sujeito social e protagonista, considera sua participação, suas ideias e colocações não só nas atividades desempenhadas, mas na organização e promoção. As crianças efetuam trocas com os adultos, muitas vezes mostram-nos que sabem como



“caminhar” diante das circunstâncias; quando são auxiliadas e encorajadas a seguir suas motivações, se vigorizam, quando são valorizadas e reconhecidas, saindo de uma linha contínua de repetições para versáteis (re)criações.

Colocações que reafirmam a importância de uma prática que considere a escuta e o diálogo como condutores, permitindo a valorização das crianças como participantes e protagonistas, associadamente com o educador. A comunicação com as crianças defende uma perspectiva de educação em que toda a proposta pedagógica busque se aproximar do ponto de vista das crianças, o que implica na observação, na conversação e nas combinações, afinal o adulto como educador deve propor e interferir quando necessário.

Logo, torna-se fundamental escutar as narrativas das crianças, suas criações literárias e musicais, suas hipóteses sobre a vida e seus movimentos expressivos. Sem deixar de considerar, do mesmo modo, os conhecimentos científicos e culturais que compõe nossa sociedade (BRASIL, 2009). Como instrumento de reflexão da prática educativa, o planejamento proporciona um suporte para reconhecer as singularidades do grupo de crianças, consistindo num olhar alerta da realidade para execução de um trabalho promotor de integrais aprendizagens.

Neste sentido, contrariando as colocações anteriores das educadoras, as falas de Alegria e Lua enfatizam a importância de considerar a participação das crianças na organização e promoção das atividades, conforme podemos verificar:

**Alegria: No nosso planejamento, desde que eu entrei na creche, eu escuto meus alunos, então para organizar nossas práticas é preciso ouvir nossos alunos, prestando atenção neles. Observando e ouvindo, para que eu possa contemplá-los nas minhas atividades (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).**

**Lua: O primeiro foco é tornar a criança co-autor, realizar o planejamento com a criança. Toda sua prática, você tem que dar importância, pra quem é, com quem que você vai trabalhar. Então o primeiro ponto é o foco na criança. Tornar ela participante, ativa e trazer essas diversas linguagens, trazer a música, cantada e contada, a pintura, a dança, a fala, a escrita, inseridas no planejamento (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).**

**Alegria: Eu acho que tudo criar com elas é mais significativo, quando eu tava em sala de aula eu criei música, criei brincadeira, criei história. Eles iam me contando histórias através de personagens que eu levava impressos, e através dessas histórias a gente ia absorvendo a história de vida deles, porque eles não têm ainda aquele vocabulário de contar a própria vida, às vezes ele está passando por uma dificuldade, e a gente tem que ter essa capacidade de perceber. E pra mim como professora é muito mais satisfatório criar com eles, um mural quando feito tem gente que coloca lá**

em cima pra eles não arrancarem e eu falo, minha gente é pra vocês olharem ou pra criança apreciar? Até na hora de falar, você vai falar de cima ou você vai se abaixar e falar ao nível dele? O material eles deixam, principalmente quando são eles mesmo que fazem, fica (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).

A narrativa de Alegria salienta a perspectiva que defendemos, da necessidade de escutar as “vozes” das crianças e considerá-las no planejamento das práticas de ensino, de modo que possa atender suas singularidades, sem deixar de considerar as diversidades presentes no contexto educacional. Consentindo desse ponto de vista, Lua defende a criança como co-autora de todo trabalho educativo, uma vez que as atividades são pensadas para ela e a mesma é quem atua na execução. Ainda não podemos deixar de considerar o planejamento como uma atividade de reflexão sobre a ação, para assim, reelaborar novas práticas através das respostas obtidas pelas crianças com o olhar crítico do educador. Por este viés, denota-se a configuração crítica e reflexiva que não só o ato de planejar possui, mas todo o fazer pedagógico. Para tanto, como apresenta Lua, antes de planejarmos ou realizarmos nossas atividades é necessário sabermos quem participará, sendo a criança a grande protagonista deste processo. Finalizando o diálogo, Alegria retoma para explanar suas práticas em que a criança possui papel de participante das ações, o que conforme a educadora, traz mais apreciações e contentamento para todos os envolvidos, educadores e crianças.

Entretanto, para percebermos se as experiências são ou não significativas para as crianças precisamos treinar nosso olhar, perceber “o que buscam saber sobre o mundo à sua volta, quais suas preocupações e que perguntas estão fazendo num dado momento? Afinal: para onde está direcionada a curiosidade das crianças? (OSTETTO, 2000, p. 7)”. O olhar curioso, investigativo e acalentador do educador é que conduzirá as ações, evidenciando como as linguagens das crianças se manifestam e produzem significados. Consequentemente, não são apenas as falas que possibilitam respostas, o choro, a dança, o canto, a movimentação, o balbúcio, as artes, etc. definem possibilidades educativas. Assim, Rinaldi (2012) defende como a escuta na educação infantil é necessária, para atendermos as crianças, o que elas têm a nos dizer e auxiliar. Mais do que um verbo ativo, a escuta é a condutora da prática educativa. Para a autora:

Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e a avalia. Escutar é ainda um verbo recíproco. Escutar legitima a outra pessoa, pois a comunicação é uma das maneiras fundamentais de dar forma ao pensamento. O ato comunicativo que ocorre

na escuta produz significados e modificações recíprocas, que enriquecem todos os participantes desse tipo de troca (RINALDI, 2012, p.228).

A escuta sensível na creche se configura, portanto, numa proposta em que a participação das crianças por suas múltiplas expressões, sejam verbais ou não, esteja integrada. De modo legitimador, as crianças são consultadas, instigadas e observadas a fim da elaboração da aprendizagem. O que caracteriza que não há um modelo pronto de planejamento, uma forma do que fazer para as crianças, mas sim, no contexto diário que podemos delinear as ações, articulando as atividades da rotina com a comunicação.

Como afirma Ostetto (2000, p. 8), “se não mirarmos com os olhos direcionados, fixados nas crianças, nos seus movimentos, gestos, expressões, o olhar se perde e vai parar... na atividade!” , sendo as atividades, defendidas pela autora, como cópias de livros, cartilhas ou métodos, que não detém uma articulação com o vivido na instituição.

Contudo, cabe destacar que quando evidenciamos a importância da criança como participante nas ações, não desmerecemos ou negamos o papel do educador. As experiências e a formação permitem administrar as práticas, dando segurança às crianças e conforto, criando possibilidades de aprendizagem. Pois, conforme Malaguzzi (1999, p. 93), “o objetivo da educação é aumentar as possibilidades para que a criança invente e descubra”. Consequentemente, a escola não é um espaço meramente individual, principalmente a educação infantil, que tem como objetivo a sociabilidade das crianças, sendo assim, são nos relacionamentos compartilhados, entre as crianças e os adultos, que ocorre a efetivação de projeto de ensino e aprendizagem.

Neste caminho, compactuamos de Ostetto (2000, p. 6) quando diz que:

[...] penso que qualquer proposta de planejamento, na ação, vai depender, em muito, do educador: do compromisso que tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita etc... pois, de modo geral, como já indiquei, vejo o planejamento como atitude. O planejamento não é bom ou ruim em si. Tomado como intenção, está submetido à direção que lhe imprimem. Não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano.

Mais do que sistematizar mecanicamente atividades que serão executadas com as crianças, o trabalho na educação infantil, e nesse caso especificamente na creche, se delinea

pela dedicação dos profissionais envolvidos em reconhecer e valorizar as expressões infantis juntamente com os conteúdos curriculares. Num trabalho flexível e dinâmico, a atuação com crianças de 0 a 3 anos caracterizam a necessidade de práticas inovadoras, que não só as crianças sejam as aprendizes, mas que os adultos na busca de conhecimentos, na pesquisa e na ação, ampliem seus saberes.

Por essas argumentações, outro ponto que as educadoras ressaltam, além da necessidade do planejamento pedagógico, é a importância da rotina diária, para trazer uma melhor organização das atividades:

**Lua: Eu acho que nessa faixa etária de zero a três anos, é essencial você trabalhar com as linguagens, se você não trabalhar com música, se você não trabalhar com pintura, se você não trabalhar com o movimento e o concreto, você não consegue nada. Lá a gente tenta trabalhar tudo isso como rotina, não é só nas épocas de datas comemorativas, então assim, tem que ser um trabalho diário (2ª RODA DE CONVERSA – 09/04/2016).**

**Lu: Eu acredito também que a rotina ela é muito importante, se você começar já estabelecer momentos, “ah hoje é o dia de..., agora é hora de...” eu costumo trabalhar assim: “ah agora é hora de brincar, não é hora de estar...” por exemplo na minha sala eu estabeleço momento pra tudo e elas percebem, já sabem (2ª RODA DE CONVERSA – 09/04/2016).**

**Melissa: Com a rotina a gente sabe como conduzir as atividades, com os horários e os materiais (2ª RODA DE CONVERSA – 09/04/2016).**

Como categoria pedagógica, as rotinas estruturam o trabalho a ser desenvolvido no cotidiano da educação infantil (BARBOSA, 2006). Sistemáticamente apresentando propostas educativas em parceria com os objetivos da instituição, a rotina é planejada para ordenar “o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado (BARBOSA, 2006, p. 36)”. Como abordado pelas educadoras, na rotina a noção de tempo, espaço e materiais está implícita, diferenciando-se conforme a instituição conduz seu funcionamento. Consequentemente, como integrante do dia-a-dia da educação infantil, não delineiam as imprevisibilidades que podem ocorrer, são práticas fixas e reguladas, porém abertas a mudanças, para melhor atender as circunstâncias.

Para Barbosa (2006), a elaboração de uma rotina na educação infantil, com atividades que se repetem diariamente, traz uma estabilidade para as crianças, uma segurança em saber o porquê de estar ali, e o que irão fazer. Assim, as crianças vão associando com o tempo e abraçando as atividades, que se tornam comuns, como hábitos e costumes no cotidiano da

instituição. Perspectiva que se assemelha com o que a educadora Lu relata, quando afirma que estabelece momentos na sua sala, dividindo os horários das atividades para que as crianças criem uma prática habitual. O que define ainda o caráter normatizador que a rotina possui.

Entretanto, ainda conforme Barbosa (2006, p. 39), é importante um cuidado sensível na elaboração das rotinas para que não se tornem instrumentos de alienação:

As rotinas podem torna-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob o seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos.

Logo, a criação das rotinas, para considerar as especificidades e nuances que podem ocorrer, devem ter espaços para o movimento das ações, para as relações entre os sujeitos que conduzirão a melhor forma de efetivá-las.

Assim, as atividades presentes na rotina são influenciadas pelas interações e pela cultura que a creche vivencia. Como salientado pela educadora Lua, a rotina abrange diversas práticas no processo de cuidar e educar das crianças pequenas, em que as linguagens estão inseridas. Desde a entrada até a saída da instituição, envolve ações dirigidas, práticas de higiene, atividades livres e de expressão.

De tal modo, por meio de atos que se repetem, a rotina possui uma regularidade, uma estrutura própria, definida pelos educadores como as principais atividades que devem compor o fazer na instituição, o que se torna perceptível com o tempo, por todos que nela atuam (BARBOSA, 2006).

Para tanto, a rotina possui elementos indispensáveis para sua constituição: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção de atividades; e a seleção e oferta de materiais. São estes quatro componentes que determinam as formas de pensar e ordenar as rotinas. O ambiente como um segundo educador, onde as crianças desenvolverão suas habilidades e sensações, a partir da intencionalidade que há na organização. O tempo que define a duração das atividades, a transição e as alterações que serão realizadas, com ressalva que na educação infantil são incluídos tempos de cuidado pessoal. A seleção de atividades que retratam sobre a sequência fixa de ações, em muitas instituições divididas entre pedagógicas, sociais e de higiene. A seleção e oferta de materiais, que determinam o que será utilizado ou construído para execução das atividades (BARBOSA, 2006).

Além disso, tendo as linguagens como ponto mediador das nossas discussões, na Roda de Conversa os educadores expuseram como no planejamento pedagógico e na rotina incluem atividades que promovam e reconheçam as linguagens infantis:

**Sol: Ah existe no planejamento trabalhar as questões das linguagens, como é que você vai trabalhar as questões das linguagens? Você vai trazer, ah sei lá, eu quero falar sobre animais com bebês. Vou falar de animais com bebês, então eu vou pegar fotos de animais e simplesmente trago e digo “ô isso aqui é um animal, isso aqui é um cachorro e bláblábláblá... o cachorro faz assim, ele se locomove assim, ele se alimenta assim, a voz dele é assim...” Com isso você não fez nada. Mas se você pegar, como o trabalho fantástico que fez a professora “o sítio do seu lobato”, que é uma música, então você traz a música, você canta com eles, você mostra também. Porque a criança de zero a três anos elas são do concreto, elas aprendem pelos sentidos: o tocar, o falar, o sentir. É pelos sentidos, pelos cinco sentidos. Então, não adianta você só falar (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).**

**Lua: Pra mim assim, é na prática, é no concreto, é com música, dança, teatro, é lendo, é cantando, é dançando, é interagindo, é pegando, é comendo, é assim que se trabalha as questões das linguagens (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).**

**Dinda: As atividades podem ser desenvolvidas através da música, contação de história, roda de conversa, caixa surpresa, trazendo novos objetos e do cotidiano de cada criança (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).**

Há, portanto, uma diversidade de atividades que podem ser organizadas para que as múltiplas linguagens se manifestem. Os educadores citam exemplos em que a criança utilizam seus sentidos, como o toque através das caixas surpresas, se movimentem como nas danças e teatros, podendo visualizar por meio das imagens, escutar as músicas e histórias, entre outras, que a expressão faça parte. É interessante perceber que ao falar em linguagens eles não se orientam por um trabalho que apenas a escrita e a fala sejam as condutoras da ação. As linguagens trabalhadas pelos educadores se diferenciam e contemplam a criança como ativa em diferentes situações.

Para Gobbi (2010), isto revela como as atividades simples podem garantir a criatividade e as “vozes” das crianças, sem precisarmos de atividades complexas e altamente elaboradas, com instrumentos de alto nível, para que respeitemos as produções infantis. Cabe aos educadores auxiliarem as crianças na creche, para promoverem espaços em que as manifestações sejam pela arte, dança, música, teatro, etc, se façam presente.

Ainda de acordo com a autora: “explorar e conhecer linguagens utilizadas pelas crianças para expressarem-se, bem como, aquelas usadas pelos adultos, significa estar junto

com elas e perceber suas características (GOBBI, 2010, p. 1)”. O que salienta, a importância de sermos parceiros das crianças, de conduzirmos atividades que respeitem a diversidade presente nas instituições e que as crianças sejam participantes das ações. Assim:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular na educação da primeira infância devem reconhecer e promover a imersão das crianças em diferentes linguagens e favorecer o domínio paulatino de vários gêneros e formas de expressão, bem como vivências com outras crianças e grupos culturais (GOBBI, 2010, p.3).

Para tanto, percebemos que o desafio do trabalho com crianças de zero a três anos é reconhecer que o projeto educativo acontece a todo momento, nas diversas situações. São nas interações, nas ações de higienização e cuidado pessoal, nas atividades dirigidas e nas brincadeiras, que as crianças apresentam suas linguagens, experiências e aprendizados. Considerar o trabalho com as linguagens na educação infantil é perceber que a criança, como sujeito ativo e comunicativo, pode inferir e aprender nas distintas atividades lhes proporcionadas.

Desse modo, sem desconsiderar os outros trabalhos que são desenvolvidos com as linguagens, pontuamos as brincadeiras e a literatura, pôr os educadores relatarem ser atividades fixas da rotina, desenvolvidas nas instituições.

## 5.1 POSSIBILIDADES ATRAVÉS DO BRINCAR

Como principal atividade da infância, a brincadeira não se exclui do espaço educacional. São pelas brincadeiras que as crianças se socializam, tomam decisões, e expressam seus saberes, constituindo-se, portanto, como uma necessidade e um direito a ser garantido. Desse modo, as educadoras sinalizam, na Roda de Conversa, a brincadeira como indispensável na educação das crianças de 0 a 3 anos.

**Maia: Tudo que a gente faz com os bebês é brincando.** Brincando de pegar, de se movimentar, com tudo que tiver, pra eles sentirem-se felizes (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

**Day: Todo dia temos que ter uma brincadeira** (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

**Pink: Não dá pra trabalhar na educação de crianças sem as brincadeiras** (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

Ou seja, não há um momento exato para incluir as brincadeiras na educação infantil, elas fazem parte da linguagem que a criança exprime desde bebê, e o trabalho pedagógico deve buscar contemplá-las. As DCNEI (2009) apresentam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadoras as interações e a brincadeira, entendendo que será a forma de garantir que a criança desenvolva o conhecimento de si e do mundo, proporcionando distintas experiências por meio das linguagens. Conforme Borba (2009, p. 70):

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. O brincar é, portanto, experiência de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças.

O brincar é uma ação livre, que a qualquer momento pode ocorrer sem que necessariamente a presença do adulto se faça presente. As crianças criam e reinventam formas de brincar, através das interações que estabelecem, seja com seus pares, com objetos ou o espaço, articulando sua imaginação. Ao brincar, são exploradas sensações e construídos significados sobre o que o mundo representa; do imaginário à realidade, a criança faz mediações e elabora suas hipóteses.

Por esta vertente, o exposto a seguir apresenta as formas que as educadoras sinalizam como o brincar está presente nas suas atividades:

Ana: É interessante o brincar, porque a gente às vezes faz uma atividade que nem tem intenção de algo, e eles vão lá e fazem outra coisa. **Começam a brincar de algo com o que a gente propõe** (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

Flor: **E às vezes a gente propõe uma brincadeira já direcionada pra que eles aprendam algo também** (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

Luz: **É a maioria das brincadeiras que a gente faz é para que eles aprendam brincando** (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

Assim, vale ressaltar que as brincadeiras, por fazerem parte de uma cultura, são apreendidas nas relações e na forma que ensinamos as crianças. Ensina-se a brincar, mas é interessante perceber se esse ensinamento, na creche, se volta para que as crianças aprendam apenas determinados conteúdos ou para que vivenciem a ludicidade, as sensações de alegria e prazer, de descobertas e escolhas que a brincadeira pode ocasionar. Segundo Borba (2007, p.43) “para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a



decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício”.

As narrativas de Flor e Luz revelam que a brincadeira é utilizada na prática pedagógica como um instrumento de aprendizagem. No entanto, se considerarmos os apontamentos de Borba (2007) o caráter lúdico se minimiza nessas atividades se possuem apenas o objetivo de treinar as crianças, tendo resultados preestabelecidos a ser atingidos. Isso não desconsidera a importância do brincar nas instituições, pelo contrário, revela a importância de percebermos as brincadeiras como livres, dinâmicas, espontâneas, imprevisíveis, sem imposições. Para a autora:

Se incorporarmos de forma mais efetiva a ludicidade nas nossas práticas, estaremos potencializando as possibilidades de aprender e o investimento e o prazer das crianças e dos adolescentes no processo de conhecer. E, com certeza, descobriremos também novas formas de ensinar e de aprender com as crianças e os adolescentes! (BORBA, 2007, p. 43).

Assim, ao considerar as brincadeiras como norteadoras de nossas práticas, é necessário percebê-las como experiências culturais, que as crianças participam e elaboram. Sendo indispensável, mais do que horários exclusivamente determinados para o brincar, que nas distintas atividades a imaginação se evidencie, possibilitando muitas maneiras de brincar com os saberes. Desse modo, a elaboração da rotina e do planejamento, quando reconhece as singularidades da infância, se organiza para contemplar a produção do brincar.

Logo, a discussão dos educadores sobre as brincadeiras seguiu enfatizando a capacidade criativa que as crianças desempenham diante os objetos disponíveis:

Maria: Os meus eles gostam de **brincar nos colchonetes**, porque eu pego os colchonetes boto lá no chão e quando sentam eles já sabem que vamos brincar. Eu **brinco de trenzinho** na sala todinha e eles adoram. **Ou então na caixa, a caixa de papelão com eles dentro** (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

Day: **Quando coloca as caixas de papelão que eles entram parece que eles estão num mundo fantástico lá dentro** (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

Sol: **Eles dão novos sentidos aos objetos**, uma garrafa vira avião, vira um carrinho. E temos também que respeitar os limites delas, a coordenação motora, **organizar os espaços pra essas brincadeiras**. Só mudar alguma coisa, as cadeiras, colocar colchões, eles ficam naquela alegria. **Na creche nós temos pouco recursos pra brincar, aí eu pego lençol coloco no colchonete arrasto eles, fico balançando o lençol no vento e eles adoram**.

E da mesma forma que eu faço eles vão fazendo e brincando (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

Ana: **Isso é quando a criança começa a representar na brincadeira.** Então ela pega um pedaço de emborrachado e esse emborrachado é um celular. E às vezes elas pegam qualquer brinquedo, que não tem nada haver com o celular e faz até o jeitinho da senha que a gente faz no celular. **Essa capacidade de representação, um objeto qualquer vira aquilo que a criança quer nessa capacidade de imaginação, de imitação de ação e representação criativa que a criança tem.** Então nos objetos, talvez às vezes o brinquedo por si só as crianças não vão nem usar, não tem nem interesse, mas outro objeto, uma vasilha, um palito, nessa brincadeira de faz de conta ela vai criar e criar os papéis (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

A pergunta “do quê as crianças brincam na creche?” pode ser respondida pelo que os educadores sinalizam: as crianças brincam de reinventar. Não é a falta de materiais ou a inadequação dos espaços que fará com que a brincadeira não aconteça. Como apontado, colchonetes, caixas de papelão, lençóis, emborrachados, entre outros materiais se tornam, muitas vezes, bem mais ricos e significativos para as crianças do que os materiais industrializados. A importância do brinquedo e da brincadeira depende do sentido que a criança atribui, das sensações e possibilidades que são permitidas.

Como ação criadora, articulada com a imaginação e a fantasia, o brincar permite a ação da criança sobre a realidade. As crianças começam a perceber a função dos objetos, e testar hipóteses do por que cada coisa atua da sua forma e não de outra. Além disso, percebem como os papéis sociais são definidos, o que é ser mãe, pai, professor, etc, e como podem conferir-lhes diferentes identidades. Para Borba (2007, p. 39), essa capacidade criativa das crianças revelam “a possibilidade de imaginar, de ultrapassar o já dado, de estabelecer novas relações, de inverter a ordem, de articular passado, presente e futuro potencializa nossas possibilidades de aprender sobre o mundo em que vivemos! ”

Portanto, cabe ao educador, além de organizar espaços e incluir as brincadeiras nas suas práticas, o poder de observação. É pelo olhar que poderá compreender as formas que as crianças brincam e as linguagens que se utilizam. A observação permitirá perceber as especificidades de cada criança para promoção de ações que as integre e desenvolva. Informações e conhecimentos são ocasionados pelo brincar, e a interação do educador poderá compreender melhor a configuração desse rico processo.

Igualmente, nas palavras de Bomtempo (1999, p. 4)

Se estamos convencidos de que o brincar facilita a aprendizagem, é preciso que o docente goste de brincar. Professores que saibam brincar são indispensáveis para o êxito deste empreendimento. Há necessidade de uma mudança no que se refere à atitude do professor frente à situação de ensino-aprendizagem.

Enfim, é brincando e refletindo sobre o brincar que reconhecemos sua dimensão e importância. As brincadeiras nos ensinam a perceber que podemos ir adiante nas nossas imaginações, que a imitação é mais do que uma cópia, e sim uma interpretação da realidade, que podemos representar, inverter as ordens das coisas e, principalmente, nos divertir na nossa atuação. Os conhecimentos de si e do mundo se ampliam e as aprendizagens se intensificam pela brincadeira. Assim, não há justificativa para não incluir as brincadeiras como fonte das experiências de aprendizagens nas práticas de ensino.

## 5.2 LITERATURA INFANTIL: IMAGINÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITOR EM FOCO

Além das brincadeiras, a literatura infantil ganha destaque das educadoras, por elas possuírem diferentes práticas de contação de histórias para as crianças desde bebês. Com a imaginação e a fantasia em profunda articulação, a literatura apresenta sentidos e abre espaço para criação, para elaboração mental de possibilidades, não se reduzindo apenas à escrita dos livros, mas a objetos e personagens de um mundo fictício, que pode ou não apresentar características da realidade.

A contação de histórias não surge com a educação infantil. Como afirma Abromovich (1995, p. 17) “contar histórias é a mais antiga das artes”. Porém, existe uma especificidade em ler ou contar histórias para crianças, por aguçar-lhes além da imaginação, a curiosidade em buscar compreender a dimensão desse mundo que se distingue do real. Atentas que são, as crianças ouvem, sentem e visualizam toda fantasia apresentada, tendo no caso dos bebês, a necessidade de uma mediação, uma organização da leitura, um planejamento que conduza quais as histórias e materiais que podem inseri-los na cultura literária. A este respeito:

**Lua: É interessante quem conta a história fazer um estudo anterior, porque assim, não é só você pegar qualquer livro, ler qualquer história. No início de nossa experiência com a sala de leitura, a história que era contada para os grandinhos era contada pra todos, até para os bebês. Mas no boneco de lata foi um chororó, porque ela (professora) constrói tudo, o cenário, o boneco, etc. E nós estávamos trabalhando a semana da**

consciência negra, e o boneco de lata que ela fez foi negro, ela contou com uma bonequinha de pano e quando eles viram o boneco assustou. Então eles também vão assistindo até certo ponto, depois perdem o interesse. **Então para os mais novos tem que ser mais rápido, cantando, mostrando objetos, com movimento. Porque se você ficar contando como para as crianças maiores eles perdem o interesse, e assim vão se adaptando. Agora é uma questão de estudo ela se debruça, é um trabalho muito elaborado, ela prepara em uma semana o que vai ser utilizado na semana seguinte** (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).

A educadora apresenta a importância da formação e do cuidado para contar histórias para bebês. Há toda uma preparação, que se inicia na escolha do livro até a execução, da entonação e dos materiais. Contudo, foram características apreendidas com a experiência. Por perceber que cada criança possui singularidades e gostos diferentes, que os bebês demandam de uma atenção maior, de práticas que os instigue, promovendo o interesse e a participação.

Consequentemente, percebe-se que a literatura tem suas contribuições para a aprendizagem dos bebês, pois é pela literatura que a criança inicia-se no mundo das letras, percebendo que há algo que perpassa o que está escrito, que as letras e os livros trazem histórias ou informações.

A escuta das histórias é o primeiro passo para a formação de leitores, a fonte de descobertas, sendo essencial na educação infantil. Ouvir histórias provoca emoções, olhares, interesses, expressões, linguagens que só a imaginação é capaz de fomentar. Sendo responsabilidade do educador, leitor, nas instituições de educação infantil apresentar às crianças as possibilidades que a leitura representa, pois para que a criança compartilhe dessa prática precisa compreender sua funcionalidade, constituindo, assim, o hábito de leitor (ABROMOVICH, 1995).

A inclusão da leitura na rotina das crianças é uma das formas de possibilitar que as mesmas tenham acesso aos livros e histórias, o que exprime como as crianças precisam de orientações e representações; e se o adulto não se mostra leitor na sala de aula, dificilmente as crianças terão condutas para leitura.

Maia: A experiência que eu tive essa semana também na segunda feira no berçário, a contação de história, o que me chamou atenção foi assim, quando eu cheguei pra contar a historinha pra eles. **Falei o nome do livro, e mesmo que eles não entendam a gente tem que conversar, conversando com eles, né? E o que me chamou atenção foi quando terminou a historinha que Nicole ela pegou o livro assim, eu dei o livrinho a ela, e ela começou a folhear as páginas, e aquela coisa, aquele entusiasmo, porque geralmente as crianças quando pegam o livro quer logo ou colocar na boca, ou rasgar, né? E ela não, ela interagia de uma forma tão bonita,**

**colocando o dedinho assim (indicando) na figura**, eu disse “menina que interessante” (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

**Lua: Na sala de leitura mesmo, é tudo do tamanhozinho deles, e você não vê eles entrarem, arrancarem, rasgarem, não, eles entram tiram e colocam os livros. Ai tá a importância de educar e de ter uma rotina. Porque no começo eles querem explorar tudo. Mas com o passar do tempo você com aquela rotina, mostrando, dizendo o que é, eles começam a se encontrar naquele espaço** (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

**Maia: E com relação à sala de leitura sabe, eu estava observando uma criança do maternal 3, que já aconteceu umas três a quatro vezes, que quando termina a contação de história, ela vem pra mim e diz “tia, deixe eu contar a minha história”, aí eu digo assim a ela “você vai contar já, daqui a pouco, daqui a pouquinho”, pronto, aí depois que termina a história eu digo “vamos sentar, que nós vamos ouvir a coleguinha”, aí ela abre o livro, do jeitinho dela, aí vai criando aquela coisa, vai falando. Ela já está começando a criar aquele hábito, né isso? Então eu acredito que esse hábito dela vai criar também naqueles outros que tem interesse. Eu achei bem interessante, eu deixei uma, duas vezes e percebi que ela estava mesmo empolgada (risos). E ela diz, tia me dê esse negocinho aí, com uns animais, figuras que eu levo que está na escola, e ela pede “tia me dê”, aí eu deixo pegar, digo que a coleguinha vai contar a história, e ela pega vai mostrando do jeitinho dela e contando a história. Eu fico impressionada** (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

A primeira fala de Maia expõe como as crianças pequenas, através da observação, conseguem reproduzir as práticas de leitura. O manuseio do livro, sabendo folhear as páginas e indicar as imagens, é uma construção que se aprende ao vivenciar está condução. Deste modo, quanto mais cedo a criança tiver aproximação com a literatura, mais ela aprenderá hábitos para se tornar uma leitora, construindo uma postura do que fazer e como contar as histórias. Como afirma Abromovich (1995, p. 16) “[...] Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

Do mesmo modo, Lua coloca a importância dos materiais de leitura serem de fácil acesso às crianças. É certo que em um primeiro momento elas irão explorar de várias formas causando muitas vezes danificação, mas para que a criança aprenda a utilizar, principalmente os livros, eles precisam estar presentes e acessíveis, além de ter uma mediação do educador, uma vez que, o aprendizado requer um auxílio motivador para acontecer.

Esta motivação refere-se também ao respeito em considerar as colocações infantis, como narra Maia na sua segunda fala. Dar espaço para que as crianças contem suas histórias e imaginações é abrir portas para que a literatura esteja presente na educação infantil. O

interesse de reprodução das crianças não é apenas de copiar o que o professor realiza, mas de entender o que a leitura é capaz. A imitação, como discutido na seção anterior, possibilita a produção, a reinvenção. E com a leitura literária é fundamental considerarmos a participação infantil, seja na contação ou discussão, abrindo espaços para que as linguagens se manifestem através das expressões e comunicações.

Nesta perspectiva, o som, o ritmo, a entonação, os materiais, dentre outras formas de efetivar a leitura na sala de aula, serão os grandes auxiliares para que as crianças gostem e sintam-se atraídas pelo hábito de ler. A leitura para as crianças pequenas é mais que a decodificação e verbalização de palavras. Envolve uma interpretação e condução dinâmica, transformando o escrito para melhor compreensão. O leitor é quem dará a ênfase na história, produzindo melhores formas, seja por práticas ou a própria entonação, para que a criança elabore seus significados.

De tal modo, as educadoras ressaltam sobre suas práticas de leituras para as crianças pequenas:

Maria: E eu estava mostrando um vídeo e fotos pra elas (outras educadoras), que eu fiz ano passado o “Era uma vez”. **Eu ficava na dúvida como trabalhar histórias com as crianças de seis meses, no berçário. E eu e minha colega fizemos painéis e fantasias, nos vestimos e a elas também, e fotografei as expressões dos rostos delas falaram tudo, eles ficaram surpresos, a alegria deles era diferente, eles viveram aquele momento diferente, e eu coloquei o nome da experiência de era uma vez** (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

Ana: **Na contação de história foi muito interessante semana passada que a tia Maia levou uma caixa, bem colorida, com um furo no meio, e aí ela colocava a mão tirava sempre algo de dentro, e aí eles começaram a observar e arrodaram a caixa, e toda vez que ela colocava a mão, trazia alguma coisa da história. Eles observaram que ela sempre trazia algo e quiseram colocar a mão também, foram colocando a mão e pegando tudo que ela colocou, e depois eles queriam entrar na caixa, como se dissessem “agora quem vai entrar sou eu, pra vocês me acharem”.** E ela ria, e falava que não ia conseguir contar o resto da história (risos). Mas criou uma nova (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

Estrela: **E geralmente eu faço assim, eu passo mais de uma semana com a mesma história. Eu leio pra elas, eu conto e vou tentar dramatizar. Com o que tem na sala.** Com os três porquinhos eu já venho trabalhando há um tempo, fiz as casinhas representando e peguei eles e cada um foi um personagem e os outros assistindo. E na hora que o lobo mau caiu dentro do caldeirão, foi aquele grita, grita, todo mundo correu em volta da mesa, e aí a diretora veio ver ne (risos) quando ela chegou já tinha parado. Ela foi ver o que estava acontecendo, mas já estava aquele silêncio. Foi o momento de descontração que eles se envolveram na história (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

Portanto, percebe-se a importância de práticas que despertem o interesse e o prazer pela leitura, sendo parte da rotina diária nas instituições. As práticas podem variar, como as educadoras apresentam práticas diferentes, mas devem possuir o mesmo caráter que a leitura literária proporciona, que envolve desde a imaginação à participação das crianças. Logo, torna-se eficiente o trabalho com ilustrações, objetos, fantoches ou a dramatização, como citados, salientando as crianças como construtoras ou narradoras da história.

Ao pensar atividades de leitura para as crianças pequenas é preciso levar em conta sempre o interesse e a motivação. Buscar atividades que as motive a ler, auxiliando e instigando no processo criativo, fazendo com que seu interesse não finalize ao fim da história, mas que seja constante na sua realidade.

Assim, é fundamental que a leitura seja prazerosa e não uma obrigação para as crianças, o que consequentemente será fruto da forma que o educador conduzirá essa prática. Como referência, a educadora Lu afirma:

**Lu: Muitas crianças entram no ensino fundamental e não gostam do livro, porque não viram o livro como algo prazeroso. Às vezes alguns professores só reproduzem o livro didático e não dão oportunidade dessas crianças verem que a leitura é uma coisa boa, não é só ler porque eu preciso pra aprender alguma coisa mas ler por prazer, por lazer (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).**

Evidenciando como o educador tem papel importante na forma que a leitura é apresentada e “sentida” pela criança. O prazer, o gosto e o hábito de leitor é construído gradualmente a partir das influências que a criança vivencia. Logo, há a importância de toda uma preparação cuidadosa e planejada, para que a leitura ocorra. Pois quando as crianças ouvem uma história as sensações se distinguem, e como aponta Abramovich (1995, p. 17):

[...] é através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.

Igualmente a variação dos gêneros textuais, incluindo poesias, contos, fábulas, lendas, entre outros, é essencial para aproximar as crianças da rica diversidade escrita que possuímos. Buscando sempre trabalhar não somente o que está escrito, mas todos os elementos presentes na história, como autor, título, imagens, etc, para ampliar experiências e criar intimidade com os materiais.

Mesmo para as crianças que ainda não leem, ou no caso dos bebês, não verbalizam, é necessário conceder-lhes distintas oportunidades de leitura, para que realizem por suas múltiplas linguagens descobertas da função da escrita. São por essas oportunidades que o prazer e o gosto pela leitura se eleva, fazendo com que a criança se aproprie das histórias preferidas:

**Flor: Eu tive uma experiência com os alunos de três anos na sala de leitura. As crianças de uma turma saíram e a sala ficou aberta, as crianças estavam no recreio, e um entrou para sala e começou a mexer nos livros, aí eu perguntei “você quer que tia leia uma historinha pra você?” e ele disse que queria. Aí eu fui ler sobre uma bruxinha, perguntei pra ele o que era que a tia utilizava pra contar a história pra ele, mostrando no livro, ele me disse que eram letras. Aí conforme eu fui contando a história, os outros que estavam lá fora brincando começaram a entrar na sala de leitura. Deixaram o momento da brincadeira, pra ficar na sala de leitura. Acabou o recreio eu contei a última história e levei eles pra sala. Então naquele momento a leitura foi mais interessante do que o momento do recreio (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).**

**Melissa: Na nossa sala são os de 2 aninhos e a gente sempre conta histórias, quando foi ontem, colocamos um brinquedo, o minhocão, dentro da sala, e tem uma aluna nossa que ela presta muita atenção nas historinhas e ela não quis brincar no minhocão, mesmo a gente insistindo. Aí tinha um livro lá solto, ela pegou o livro, sentou e começou a ler, e contando “a princesa pegou...” e eu só observando, chamei a professora pra ver, e ela contando a história todinha da Chapeuzinho vermelho, que veio o lobo mau, que tinha a vovozinha e ficou um tempão contando. Todo mundo brincando não estavam nem aí pra ela, e ela nem aí pra ninguém, no mundinho dela, lendo. Ela estava lendo, num mundo letrado, né? E o livro que ela estava não era a história da Chapeuzinho Vermelho, não tinha nada a ver, era um livro da Cinderela, mas ela guardou na mente a história. Muitas vezes a gente acha que eles não estão prestando atenção, mas estão. E vão aprendendo os contos preferidos (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).**

Os exemplos apresentados pelas educadoras confere o que discutimos até o momento, sinalizando que quando a leitura é prazerosa para a criança se torna muitas vezes mais importante do que qualquer outra atividade. A fantasia emergente das histórias prende a imaginação da criança, e seu interesse pelo que escutam é demonstrado pelas expressões que se distinguem em contentamento ou medo, numa mistura de curiosidade e interpretações. Logo, as sensações que uma criança emite na escuta ou prática de ler são reconhecidas por quem está à sua volta, sejam adultos ou demais crianças, despertando interesses em compartilhar de tais emoções (ABRAMOVICH, 1995).



Contudo, é preciso que os educadores acreditem nas potencialidades das crianças e nas possibilidades que livro ou as histórias contadas detém. Mais do que informações ou ensinamentos, com a leitura o prazer pode emergir possibilitando a produção das narrativas infantis. Desse modo, concluímos com Abramovich (1995, p. 17) sobre as oportunidades que a leitura promove na educação infantil:

Ler histórias para crianças, sempre, sempre .... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento .... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo) ... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança) ... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas. [...] Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!



# 6

AS ESPECIFICIDADES DOS EDUCADORES  
DE CRECHE

## 6 AS ESPECIFICIDADES DOS EDUCADORES DE CRECHE

Reinventamos e reeducamos a nós mesmos, junto com as crianças. Não apenas o nosso conhecimento organiza o conhecimento das crianças, mas também o modo de ser e lidar com a sua realidade influencia similarmente o que conhecemos, sentimos e fazemos.

(Carla Rinaldi, 1999)

Superando um histórico em que a função do trabalho com crianças pequenas necessitava apenas ter paciência, aptidão e ser mulher, a especificidade dos educadores de creche se ampliam do objetivo central de alimentar, higienizar e assegurar as crianças pequenas. Com função pedagógica, e um caráter que atende atividades de cuidado e educação, o profissional da educação infantil se configura pelos seus saberes, que se diversificam pela formação científica e pelas experiências relacionais.

Nesta perspectiva, o diálogo procedente das Rodas de Conversas nos encaminhou para uma terceira categoria de análise, que busca refletir como os educadores se percebem nas práticas desenvolvidos com as crianças pequenas, evidenciando as especificidades do trabalho na creche e as implicações para realização de uma ação pedagógica efetiva para todos.

Para tal discussão, partimos do pressuposto que as DCNEI (BRASIL, 2009 p. 12) conceituam as instituições de educação infantil como “espaço institucional não doméstico que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos”. Logo, entende-se que a função dos educadores de creche não se caracteriza em substituir os familiares das crianças; como espaços formais e educativos, garantidos legalmente, as creches trabalham com atividades de cuidado e educação intrínsecas, que necessitam de profissionais qualificados para atender toda as singularidades que o trabalho com crianças pequenas requer.

Nesta perspectiva, como etapa inicial da educação básica (BRASIL, 1996), a educação infantil possui objetivos a serem atendidos, conteúdos a serem ministrados e linguagens a serem intensificadas para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Assim, os profissionais que atuam nestas instituições, mais precisamente os professores, não se distanciam da obrigatoriedade em ter uma formação inicial e contínua, para efetivação do seu trabalho. A esse respeito, a LDB dispõe no título VI, art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o

exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

No entanto, compreendemos que entre o que a legislação preconiza e o que se efetiva na prática educacional, das duas instituições participantes, há uma distância relativa, uma vez que a maioria dos educadores que atuam nas salas de aula com as crianças ainda estão em processo de formação. Há um número considerável de estagiárias, estudantes de licenciatura em pedagogia, que assumiram as turmas como professoras, devido a Secretaria Municipal de Educação permitir suas participações, sem nenhuma restrição legal. As estagiárias fazem seleções, e independentemente de já terem cursado ou não disciplinas específicas da educação infantil, nos seus cursos, realizam diversas atividades nas devidas instituições.

Contudo, não negamos a riqueza que as experiências e a vivência nas creches trazem para estas estudantes que desempenham sua função formativa, o contato com o espaço da creche e a prática com as crianças faz com que a formação seja representada e tenha interpretações que apenas o estudo científico e os conhecimentos obtidos teoricamente não disponibiliza. Porém, ressaltamos também a necessidade da teoria e dos conceitos que a formação inicial nos proporciona refletir, para não reafirmamos práticas de cunho assistencialista ou meramente alfabetizadoras, que a ausência de criticidade sobre essa etapa de ensino pode ocasionar. Desse modo, a formação inicial e os estudos dela decorrentes são bases para a formulação de propostas pedagógicas consistentes e significativas, que reconheçam as particularidades da educação com crianças.

Logo, neste viés de discussão sobre a importância da formação e das experiências dos educadores participantes, no que se refere aos saberes necessários à docência, ou seja, os conhecimentos, as competências e habilidades, Tardif (2006) enfatiza que o professor possui um saber plural, constituído por saberes obtidos na prática profissional – saberes experienciais; e saberes colhidos na formação – saberes profissionais.

Os saberes profissionais são decorrentes da formação dos professores em instituições organizadas com projetos pedagógicos, atendendo a diretrizes, currículos e disciplinas, mediadas pela teoria científica (TARDIF, 2006). Por outro lado, os saberes experienciais são:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõe à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e

orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2006, p. 49).

O que caracteriza a dimensão que se insere a prática do professor, permeada não só por conhecimentos específicos, mas pela cultura, pelas tradições, e pelas experiências compartilhadas no interior ou não das instituições. Desse modo, podemos perceber que as estagiárias e as professoras licenciadas que atuam nas creches participantes possuem ricos e distintos saberes, ativos nas práticas realizadas com as crianças pequenas, sendo essenciais espaços de discussões para progressiva construção e reflexão da identidade docente, uma vez que a identidade não é dada, e sim um processo constituído durante toda carreira.

Por esse ângulo, percebendo como as narrativas sobre as experiências e concepções dos educadores são relevantes para seu processo formativo e para construção do seu perfil profissional, a seguir percebemos como eles buscam enfatizar a importância do seu trabalho com as crianças, salientando a necessidade do professor não se limitar aos conhecimentos que já possui, mas estar sempre a procura do novo, do melhor para efetivar suas práticas e, conseqüentemente, para aprendizagem das crianças:

Lua: A fase mais importante do desenvolvimento é esse, de zero a três anos. **Pra mim ali a gente marca. Marcou a criança. Então a gente tem que ter todo esse olhar diferenciado. Eu digo sempre que o perfil do professor pra creche, de zero a três anos, ele tem que ser totalmente diferenciado. Ele tem que ter um olhar diferenciado, ele tem que ser um pesquisador, por que a gente tem que ter esses cuidados, ne? É a fase de desenvolvimento de tudo, então a gente ali pode criar traumas e traumas pra idade futura (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).**

Dinda: **Não tenho essa experiência toda do mundo em trabalhar com essa idade não, mas como Lua disse, temos que ser pesquisadoras.** Nos temos uma ferramenta belíssima hoje que se chama internet, que você fica babando por horas, passa mais tempo olhando na internet, procurando o que fazer, tem horas que não sai nada, mas só de você estar lendo, vendo, alguma coisa vai ficando. Quando você for sentar, outro dia, pode não sair naquele dia, mas vão surgindo as ideias, e aí você vai vendo que é gratificante e você se emociona quando eles conseguem. E o interessante é você ser feliz, que você também conseguiu atingir. Ele fica feliz, e você mais ainda por que alcançou (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).

Sol: **Então veja pra ser professor de bebês a gente precisa tá atento a essa expressividade da criança, a essa atribuição de sentidos que a gente dá (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).**

As narrativas se combinam em identificar a pesquisa como elemento indispensável à prática educativa. Caracterizando a docência na educação infantil como singular,

principalmente a creche, por ser o primeiro momento que a criança inicia formalmente o processo educativo, o professor se configura como pesquisador, buscando ouvir, observar e analisar as linguagens que as crianças comunicam e práticas efetivas para sua promoção.

Igualmente, a pesquisa é constituinte da natureza docente, ocorre a todo momento quando o profissional percebe que a educação com crianças pequenas deve ter uma intencionalidade pedagógica, um objetivo a assumir, o que nega a concepção de que não se necessita de formação para professores de creche, que o cuidado é o que conduz todas as práticas. Malaguzzi (1999, p. 83) afirma que “a educação sem pesquisa ou inovação é educação sem interesse”.

Para tanto, os professores precisam construir um perfil crítico e reflexivo, tendo a pesquisa como habitual em seu trabalho. A reflexão acompanha todo o processo, como afirma Schon (2000), pela necessidade de se refletir sobre o que será ensinado e quais os resultados almejados com a realização da prática. Assim, nessa reflexão para e sobre a ação, é importante compreender a realidade da creche, das crianças a quem se desenvolve o trabalho educativo, considerando mais do que suas idades, suas particularidades, pois cada uma apresenta falas e necessidades diversas.

Destarte, o professor pesquisador, como afirma Stenhouse (1991) apud Richter e Barbosa (2010), procura as melhores formas de contemplar as crianças no processo de ensino e aprendizagem, para isso, utiliza-se de diferentes materiais e estratégias, prosseguidas de reflexões no encontro com as crianças. Logo, não só as crianças se desenvolvem e aprimoram seus conhecimentos, mas o educador obtém uma formação em serviço, criticamente delineando as melhores formas de ensinar e quais as concepções que o sustentam.

Neste sentido, é válido destacar o que as educadoras mencionam também sobre as singularidades da docência na educação infantil. Conforme Oliveira-Formosinho (2002, p. 44), existem aspectos comuns entre todo o ato de ensinar, mas por tratarmos de crianças pequenas há uma especificidade que ocorre principalmente devido a quatro pontos: 1) “globalidade, vulnerabilidade e dependência da família”, o que requer ampla responsabilidade do professor levando em respeito aspectos afetivos, cognitivos, emocionais, etc. da criança, considerando suas vulnerabilidades sociais e suas competências (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 45). 2) Da amplitude e características das atividades: pois o cuidar e o educar são indissociáveis na educação infantil, o que exige habilidades diferenciadas dos professores e uma responsabilidade pelo desenvolvimento integral das crianças (DAVID, 1999 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). 3) A “rede de interações alargadas”, “(...) os muitos e diferentes tipos de interação com crianças, com pais e mães, com auxiliares da ação

educativa, [...] com outros profissionais, representam uma singularidade da profissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 48)”. 4) Integração e interação, “entre o conhecimento e a experiência, [...] entre os saberes e os afetos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 48)”.

São essas diferenciações, segundo a autora, que permitem a especificidade da profissão docente para infância. Um trabalho que não se desenvolve sozinho, sem conhecimentos ou parcerias, que necessita de espaços e materiais, de saberes e sensibilidade, respeitando os princípios éticos, estéticos e políticos na proposta pedagógica.

Desta forma, a identidade do professor de creche se constrói não só com conhecimentos, é uma construção social entrelaçada por relações com crianças, famílias e demais profissionais. Um trabalho formal e qualificado, que possui características próprias, as quais devem ser reconhecidas por toda população.

Isto posto, as educadoras a seguir relatam:

**Maria: [...] Eu como estou nova nessa fase da creche, estava dez anos na educação infantil, na turminha maior de quatro anos, é totalmente diferente, você acaba se descobrindo junto com eles. Então às vezes as pessoas acham, até mesmo os pais dizem porque são bebês “a esse menino vai pra escola fazer o que? Só vai brincar na escola, não faz nada, uma criança que só aprende alguma coisa é quando ela está na idade das letrinhas, de contar, de escrever”. Até pessoas que trabalham na própria educação quando eu tive essa vontade de passar pra creche, pessoas que trabalham disse bem assim “ah mas na creche eles não estudam não, não tem professor na creche”. Não tem professor na creche? “Lá só tem cuidador, eles só brincam”. Como uma criança só brinca? Até os três anos não fazem nada? Eles fazem, eles aprendem muito e você acaba aprendendo junto com eles (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).**

**Luz: Eu acho que isso acontece em várias situações, delas nos surpreenderem. Que creche na verdade já tem aquela visão, que chegar lá é só cuidar, que criança não faz nada, e não é bem assim né? Eu já trabalhei muito na sala de aula, hoje não estou na sala de aula, mas já fiquei três anos já, hoje faço parte da secretaria, e vi que muitas professoras e estagiarias quando chegaram lá ficaram “como é que eu vou trabalhar?” Depois vem as situações, quando eu vejo fazendo os planejamentos, que lá nós temos isso, de ficar “eu vou trabalhar isso hoje”, mas com dúvidas, e quando terminam eu pergunto “e aí deu certo?” e elas falam empolgadas “deu, consegui!” E quando chegam na faculdade com a professora falam que fizeram e conseguiram, “eu fiz isso hoje que não sabia que tinha que fazer isso em creche”. Porque muita gente tem uma visão diferente da creche né? [...] Se a gente comenta umas situações com alguém, ninguém vai acreditar, vai achar que é brincadeira. Muitos pais chegam lá e perguntam como foi o dia e tem pais que nem perguntam, mas as professoras sempre contam um fato e alguns dizem que é interessante que cada vez mais ficam impressionados que os filhos chegam em casa e os pais aprendem com eles. E é verdade (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).**

Maria apresenta que mesmo estando há muito tempo trabalhando na pré-escola, ao ir para creche encontra uma realidade diferente. As peculiaridades do trabalho com bebês e crianças pequenas se modifica, bem como a visão que muitos possuem sobre o profissional que atua com essas crianças, ainda não possui grandes reconhecimentos e valorização. Existe uma dúvida misturada com preconceitos, se há necessidade de professores formados e conhecimentos específicos na atuação com crianças. Concepções que se alinham à ideia que as crianças não pensam, não comunicam e refletem suas vivências, necessitando apenas de um asseguramento e cuidado nas instituições. No entanto, Maria reafirma as ricas trocas que podem existir com as crianças de 0 a 3 anos de idade, possibilitando o professor se aprimorar e qualificar seu trabalho através das manifestações infantis.

Do mesmo modo, Luz pontua a perspectiva que ainda existe por muitos profissionais, que não conhecem ou não atuam na creche, de que não há um trabalho planejado, dirigido e intencional para as crianças. O passar tempo e o cuidado exclusivo ainda são características históricas que carregamos como profissionais desse nível de ensino. Que se modificará a medida que reconhecemos as crianças como sujeitos ativos e participativos, buscando práticas que as contemple e as desenvolva, num processo de planejamento dinâmico. Assim, enquanto professores, o modo que organizamos nossas concepções e práticas definirá o tipo de educação que efetivamos na creche, influenciando nas interpretações que os pais e demais sujeitos obtém do nosso perfil profissional.

Por essas vertentes podemos perceber quão ampla é a responsabilidade e atuação dos professores, detentores de um perfil polivalente, no qual as diversas áreas e eixos do conhecimento devem ser considerados, o que demanda, igualmente, uma formação que não se encerra com o término da graduação, mas deve ser contínua em todo processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, as habilidades e competências do professor são ao longo de suas práticas aperfeiçoadas, sendo a identidade construída nos estudos teóricos, nas trocas de conhecimentos, como as Rodas de Conversas aqui desenvolvidas, na formulação do planejamento e na relação com as crianças. Ou seja, as linguagens não se desassocia dessa composição, uma vez que as expressões, os saberes e as comunicações fazem parte da realidade da educação infantil.

Sobre a dimensão da função dos professores nas creches, reconhecendo os bebês e suas linguagens, Barbosa (2010, p. 6) pontua:

Os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas para compreendê-los é preciso estar com eles, observar, “escutar as suas vozes”, acompanhar os seus corpos. O professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que



elas participem de um percurso de vida compartilhado. Continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar, e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular. A profissão de professora na creche não é como muitos acreditam apenas a continuidade dos fazeres “maternos”, mas uma construção de profissionalização que exige além de uma competência teórica, metodológica e relacional.

Portanto, as linguagens das crianças interferem no papel desempenhado pelos professores, pois oferecem pistas para condução de um trabalho mais significativo considerando sua totalidade. Trabalhar com crianças pequenas é observar, refletir e organizar práticas em que o movimento esteja presente, as artes, músicas, escrita, entre outras manifestações e conteúdos culturais. “Assim, as propostas pedagógicas dirigidas aos bebês devem ter como objetivo garantir às crianças acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de diferentes linguagens (BARBOSA, 2010, p. 5)”.

Logo, o trabalho docente vai além da regência de classe e de aulas expositivas e orais, envolve todas as experiências cotidianas decorrentes nas instituições, e os sujeitos que nela permeiam, o que não se constitui em tarefa fácil, como salientam as educadoras:

**Dinda: Assim no começo eu fiquei muito perdida, e até quando eu estava lendo essa apostila, eles falam se você está na sala com dez crianças um tá dormindo, o outro tá chorando, o outro quer braço, o outro tá sujo, então é um trabalho difícil. É um trabalho muito difícil, é um atendimento muito individual, muito interrompido, então você tem que realmente se dedicar, porque se não, não consegui (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).**

**Melissa: [...] trabalhar com bebês é muito difícil mesmo. Eu admiro muito o jeito das meninas que trabalham, pelo jeito que elas já sabem, já conhecem o jeitinho da criança (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).**

**Maria: Então é difícil trabalhar e a gente procura atividades que consiga fazer, como as meninas pegam, colocam as banheiras, colocam bolinhas e coloca eles dentro, porque tanto ela trabalha com o brincar, e ela não vai ter medo, ela senta, ela vai brincar com as bolinhas, então trabalha a coordenação, o movimento. Tem atividades que eu tenho medo porque o espaço não é adequado, então a gente procura fazer atividades associadas ao brincar (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).**

A complexidade do trabalho com as crianças na creche se concretiza pelas imprevisibilidades que se encontram durante as práticas pedagógicas, pois, mesmo tendo um planejamento das ações não se trabalha com o absoluto, tudo pode se transformar na medida que as crianças resignificam as atividades e ações. Para Malaguzzi (1999, p. 101) as

dificuldades do professor se configuram por procurar atender as surpresas que ocorrem diariamente, mudando suas práticas para melhor contempla-las, pois, “estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações”.

Os professores têm consciência da importância da função que desempenham, uma vez que são mediadores do aprendizado das crianças, ampliando seus repertórios culturais e aprimorando suas linguagens. Um trabalho que requer atenção, escuta e investigação, pois as crianças, por menores que sejam, possuem o direito a uma educação de qualidade. Igualmente, o compromisso com a profissão se torna indispensável no trabalho docente. Buscando desempenhar práticas que atendam as necessidades das crianças, oportunizando saberes e experiências para sua formação pessoal e social.

Como apresentado nas narrativas, o trabalho com bebês e crianças pequenas solicita um dinamismo do profissional para atender a diversidade das crianças. Reconhecendo o poder interativo que as crianças possuem e as aprendizagens decorrentes das comunicações, na elaboração de propostas que pensem e proponham espaços de trocas culturais. Além disso, para Richter e Barbosa (2010, p. 91):

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados escolares individualizados. Aqui, a função docente é co-produtora de currículo e se efetiva na construção de um espaço educacional que favoreça, através da interlocução com as crianças e as famílias, experiências provocativas nas diferentes linguagens enraizadas nas práticas sociais e culturais de cada comunidade.

Portanto, ser professor na creche é considerar as crianças nas suas totalidades, identificando-as como participativas do processo de ensino e aprendizagem, que não estão passivas nas instituições à espera de conhecimentos, mas que juntas, no processo interativo, produzem ricos saberes que podem nos conduzir na organização e efetivação da prática pedagógica. O trabalho educativo com crianças de 0 a 3 anos, é gradual, à medida que cada palavra ou expressão é fonte de aprendizado. O que delineia a necessidade da formação contínua, dos diálogos e escutas de profissionais para qualificação e disposição do seu papel docente.

## 6.1 AS RODAS DE CONVERSAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

Após diversos momentos de discussões e estudos, em que os educadores compartilharam seus sentimentos e experiências, propomos no último encontro que relatassem quais as contribuições que as Rodas de Conversas permitiram para seus respectivos trabalhos com as crianças na creche. Seguindo a linha de atividades desenvolvidas, através de cartazes e relatos, foi possível uma avaliação que caracterizou, ainda, se a metodologia de pesquisa-ação-colaborativa-crítica conseguiu atingir seu objetivo formativo, de reflexões e (re)construções de concepções e práticas pedagógicas sobre as crianças de 0 a 3 anos de idade e suas linguagens.

Inicialmente, apresentamos a fala de Luz, na qual busca pontuar não só a importância da Roda de Conversa, mas seu sentimento em estar dividindo aquele momento com seus colegas de trabalho. Entendendo que o processo formativo não é simples, demandando de escolhas e decisões, que muitas vezes levam a privar de períodos de lazer em relação aos estudos, contundo sendo gratificante quando se percebe as ricas experiências e conhecimentos que podem ser aprendidos durante a formação:

**Luz: Eu queria falar também professora, que vocês estão de parabéns por esse curso que estão oferecendo pra gente.** Porque na realidade quando a gente vai casar é um passo que a gente está dando, né verdade? Às vezes certo e às vezes não. E é a mesma coisa da nossa profissão. **Que muitos profissionais pensam em se formar porque querem um certificado, e muitos professores entram na sala de aula, como vocês sabem, que entram e não é apto àquela profissão. Tá ali por estar, estar ali, é inteligente, mas não se dá totalmente à criança, e nós somos os exemplos, temos que passar pras crianças ali na sala de aula. E o professor quando vai se dar para o aluno, o espelho deles é a nossa imagem. E os profissionais que estão aqui hoje, não estão aqui de brincadeira, estão aqui pra aprender e são profissionais mesmo que estão em sala de aula buscando o melhor pra profissão. Alguns já formados outros não, mas logo, logo estarão, com fé em Deus. Eu sei que o sábado às vezes é corrido pra gente, dia de sábado a gente queria tá na praia, tá com a família, mas isso passa, do mesmo jeito que a gente fica na faculdade quatro anos, cinco anos, e depois vai uma pós, um mestrado como vocês que estão aqui (aponta para a pesquisadora), mas isso é tão importante. Sei que muitos não estão aqui por algum motivo, mas tudo isso que estamos aprendendo aqui é tão bom que a gente leva pro nosso dia-a-dia, e tudo que a gente tá aprendendo aqui já é o dia de cada um na nossa instituição. Só queria falar isso um pouquinho e parabenizar a vocês por ter escolhido nossas creches. E tá aqui é muito bom, um passa a experiência de um e de outro, uns são mais tímidos, outros são como eu mais papagaios, e isso é tão bom que vai passando o**

**conhecimento de um e de outro (5ª RODA DE CONVERSA – 14/05/2016).**

A educadora reafirma a ideia que ao se fazer uma escolha profissional, com ela devemos considerar toda a dimensão que esse trabalho pode efetivar. Assim, a profissão de professor, especificamente de crianças, medeia momentos de aprendizagens, devendo buscar sempre a qualidade nas ações. Para tanto, reconhece a disponibilidade dos educadores presentes em participar das Rodas de Conversa, mesmo ocorrendo aos sábados, o que demonstra seus interesses em aprimoramento profissional. Além disso, considera-se na narrativa, o enaltecimento às trocas de experiências, uma vez que eles trocam sempre informações e práticas, aprendendo uns com os outros, e mesmo que alguns não falem nas discussões, eles colhem as perspectivas e práticas e as realizam nas suas ações.

Nesta perspectiva, é perceptível em vários momentos da fala de Luz e de outras educadoras as parabenizações pela organização das atividades, materiais e condução das Rodas de Conversa, entendendo-as como momentos formativos, necessários para aprimoramento profissional daqueles que atuam com as crianças pequenas, independente de terem ou não terminado suas graduações, como notamos nas narrativas abaixo:

**Luz: A gente só tem que agradecer a vocês por esse curso maravilhoso, o crescimento é enorme, é com muito amor que vocês trazem, e é com muito amor que todos aqui apresentam seus conhecimentos. Cada vez mais em sala de aula são novas atividades, e muitos aqui quando entraram em sala de aula não sabiam que eram capazes de trabalhar no berçário, com crianças de um aninho. É tão importante que algumas já falam que o TCC vão fazer dessa forma, depois do curso elas estão maravilhadas. Porque elas viram o que podem e são capazes, então o conhecimento foi formidável (5ª RODA DE CONVERSA – 14/05/2016).**

**Pink: O módulo ele me proporcionou muito conhecimento, porque assim, eu já tinha trabalhado com 4 e 5 anos, mas nunca tinha trabalhado com creche, e vendo os vídeos, os textos sobre linguagens, e as experiências das meninas aqui, eu fui colhendo pra mim também. Claro que pra mim foi muito bom, eu gostei muito (5ª RODA DE CONVERSA – 14/05/2016).**

Entendemos que as dificuldades em trabalhar com bebês e crianças pequenas, como já discutidas neste estudo, não são eliminadas com as Rodas de Conversas, mas percebemos seu potencial em proporcionar esclarecimentos e novas práticas que busquem respeitar e contemplar as crianças na sua integridade. As dúvidas do que fazer e como trabalhar na creche, precisamente com as linguagens da infância, foram discutidas ampliando os saberes dos educadores, e a percepção de que suas práticas são sim importantes e significativas,

quando pensadas tendo a participação das crianças, com um planejamento reflexivo e intencional para melhor organização do fazer pedagógico.

Enquanto pesquisadoras, perceber que o modo como as Rodas de Conversas foram delineada, teve um retorno positivo, é reconhecer que mesmo diante das dificuldades e do árduo trabalho em realização destes momentos, nosso trabalho conseguiu contribuir para que os educadores percebessem os ricos conhecimentos e experiências que a educação de crianças de 0 a 3 anos possui.

A fala de Lua acrescenta ainda:

**Lua: Esse curso propiciou também, elas acreditarem mais no trabalho delas. Porque às vezes a gente faz e não acredita, será que é assim mesmo? Que é por esse caminho? E todas as vezes que a gente vê um vídeo, vê uma atividade, vê alguém comentando, a gente percebe que não é mais novidade, que a gente já faz. A metodologia de vocês pra mim foi muito boa, a linguagem que vocês utilizaram, os autores que vocês trouxeram, o linguajar foi muito do cotidiano, foi muito do nosso dia-a-dia, a ponte que vocês fizeram entre teoria e prática não deixou a desejar, o tempo das atividades, vocês encaminharam muito bem o curso. E assim, eu só tenho que agradecer (5ª RODA DE CONVERSA – 14/05/2016).**

O que enfatiza a importância de momentos constantes de formação para os educadores, buscando além de trazer o novo, evidenciar que suas práticas também são importantes e significativas, fugindo da pesquisa apenas como julgamentos ou críticas, mas valorizando e incentivando estes profissionais.

A escolha da metodologia e da organização das atividades buscou contemplar as dúvidas e respostas que os educadores disponibilizaram no questionário inicial de sondagem<sup>9</sup>. Por isso, não nos distanciamos da realidade presente nas instituições. Textos, vídeos e outros materiais foram utilizados como instrumentos de apoio, entendendo que há uma teoria sobre as múltiplas linguagens da infância e que a docência não se constitui apenas de práticas, mas existem conceitos e conhecimentos que devem ser acentuados.

Com isso, de forma dinâmica, como última atividade, tendo em vista que tínhamos a presença de educadores de duas creches, pedimos que se dividissem e elaborassem cartazes que apresentassem uma síntese das aprendizagens obtidas durante os momentos nas Rodas, os quais poderiam ser levados como forma de registro e memória, como podemos observar nas figuras 10 e 11 a seguir:

---

<sup>9</sup> A organização das atividades encontra-se na seção 3.

Figura 10 – Primeiro cartaz conclusivo das Rodas de Conversas.



Fonte: Arquivo de Pesquisa

Maria: **O que nós aprendemos, que o mais importante são as crianças.** Aqui temos nossa creche (*mostra desenho*), o amor, representado pelos corações, a musicalidade, o companheirismo com as crianças, a arte, a leitura, o brincar, e a leitura do mundo, porque tudo que passamos pra elas, elas ficam imaginando, no sonho delas, no mundo delas (5ª RODA DE CONVERSA – 14/05/2016).

Como primeiro cartaz, tivemos a manifestação dos educadores através de diversos desenhos que realçam como a creche é múltipla de linguagens, vivências e sensações. A fala de Maria apresenta o cartaz e salienta a importância que a criança possui, uma vez que ela é protagonista e comunicativa, detentora de “voz” que deve ser considerada pelos profissionais de educação infantil. Igualmente, o que nos leva a perceber que a concepção de criança que buscamos trabalhar durante nossas atividades e discursos foi aderida pelo grupo, levando ao respeito à participação infantil.

Figura 11 – Segundo cartaz conclusivo das Rodas de Conversas.



Fonte: Arquivo de Pesquisa

Ana: Até agora nós conseguimos mais segurança, dedicação, amor, compromisso, aperfeiçoamento e conhecimento. Conseguimos extrair de outras pessoas conhecimentos, para levar pro nosso dia-a-dia (5ª RODA DE CONVERSA – 14/05/2016).

Lua: Aqui é a representação do resumo do que foi esse módulo. As diversas linguagens que são trabalhadas com crianças de zero a três anos. A gente colocou a figura desse bebê, gigante, e algumas linguagens, que é o desenho, o teatro, a pintura, a música. E que todo o contexto da creche representa tudo isso aqui (*mostra o desenho*). Ela representa a alegria do brincar, a segurança que se dá pelo educar e cuidar que estão sempre juntos, a confiança que tanto os pais como as crianças constroem à medida que estão na creche, a dedicação das professoras que é fantástica, elas são dedicadas porque elas têm o compromisso, pra estar se aperfeiçoando, pra estar adquirindo mais conhecimento, pra poder estar trabalhando com muito amor. E principalmente amor, isso aí a gente pode ver todos os dias, em todas atividades, todos os momentos (5ª RODA DE CONVERSA – 14/05/2016).

Neste segundo cartaz, as educadoras sistematizam através de um desenho, seguido de palavras, quais os aprendizados e sentimentos almejados com as discussões. A percepção que as linguagens da infância são múltiplas e diversas, não se restringindo apenas à oralização e escrita. A importância dos seus trabalhos e das suas profissões, que vinculam o cuidar e educar de crianças pequenas, com responsabilidade e comprometimento, o que necessita de formações e estudos contínuos, para uma qualidade do ensino e da aprendizagem. Todos estes

pontos atrelados a um sentimento puro e prazeroso, que traz benefícios não só para as crianças, mas também para aqueles que executam as atividades com entrega e dedicação.

Por fim, percebemos que muito ainda há por ser discutido e refletido, sobre as linguagens da infância, contudo, esse foi o nosso primeiro passo para instaurar a inquietude nos profissionais, conduzindo à criticidade e às transformações. O que nos leva a reafirmar o anseio por outros momentos, criando novos espaços de produção, de conhecimentos e práticas para desvelar as nuances que se apresentam no percurso da educação infantil.





# 7

DESVELANDO AS RODAS E TECENDO  
CONCLUSÕES

## 7 DESVELANDO AS RODAS E TECENDO CONCLUSÕES

Na verdade, o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como a educação, não deveria ser visto como qualidade estática e imutável, alcançada de uma vez por todas, mas ao contrário, como um processo, um percurso que percorremos desde que nascemos e por toda nossa vida, agora mais do que nunca.

(Carla Rinaldi, 2012)

Principiar o último momento deste estudo é ter a certeza de que não chegamos a um fim conclusivo, e sim, ao delineamento de um caminho que deixa margens a novas descobertas, que promovam diálogos esclarecedores e enalteçam as singularidades da infância.

Assim sendo, a busca por respostas e reflexões sobre as formas que os educadores da educação infantil reconhecem as diferentes linguagens das crianças na configuração de suas práticas pedagógicas permitiu definir o objetivo geral desta pesquisa que foi compreender as concepções de linguagens da infância e a organização de práticas pedagógicas a partir de narrativas de educadores de creche. Para tanto, tendo duas creches do Município de Nossa Senhora do Socorro/SE, como lócus de investigação, identificamos as concepções de linguagens dos educadores destas instituições; discutimos como o planejamento e as práticas pedagógicas consideram as linguagens infantis e analisamos quais são as implicações para efetivação do trabalho com as múltiplas linguagens da infância.

As leituras sobre o tema, como primeiro passo para esclarecimentos, trouxeram inquietações sobre qual forma conduziríamos o estudo, o que por sua vez evidenciou uma metodologia pouco convencional, mas capaz de ir além da simples coleta de dados, permitindo trocas vivas e reflexivas entre os sujeitos integrantes do estudo. Logo, em meio aos discursos proferidos entre os participantes, foi possível construir três categorias, ou seja, três principais pontos de discussões que nos conduziram aos resultados do presente estudo.

A primeira unidade de análise construída, talvez a base das demais, por trazer a perspectiva dos educadores sobre o que são as linguagens da infância, foi denominada de “formas de comunicação e expressão da criança”, caracterizando uma síntese dos diálogos manifestados sobre o conceito das linguagens. Por meio de suas narrativas percebemos que as linguagens superam a capacidade de verbalização e escrita, sendo os recursos sociocomunicativos que as crianças se utilizam para expressar sentimento, desejo, angústia ou vontade. Assim, as linguagens são múltiplas e diversas, estando presente em toda criança, desde o nascimento através das vivências sócio-culturais.

Tal proposição acaba por definir um conceito de criança ativa e participativa, desde bebê, que através de suas distintas linguagens se insere no espaço educacional e interfere na organização pedagógica, conforme preconizam outros estudos sobre o tema. Ao meio dos saberes e das experiências que as vivências relacionais permitem, as crianças produzem novos significados e criam hipóteses sobre o mundo que as envolve, exprimindo por suas linguagens os sentimentos e reflexões proferidos.

Diante do exposto, emerge a importância do educador ser parceiro das crianças, estando atento às suas “falas” com uma escuta sensível e um olhar mediador das ações. A escuta é reconhecida como ponto chave do trabalho com as linguagens, sendo por ela que o reconhecimento das manifestações infantis acontece. Logo, identificamos que escutar as crianças é percebê-las na sua plenitude, auxiliando-as para maiores aprendizagens. Estar disposto a escutar não é uma atividade fácil, mas é um exercício que percebe a interação como elemento primordial para a prática com crianças pequenas. Desse modo, mais do que apenas exercer a função de educadores falando para as crianças, é fundamental estabelecer um diálogo que considere suas manifestações.

A salientar, portanto, que a prática pedagógica se torna mais significativa para todos os envolvidos, quando os profissionais reconhecem as ricas trocas interativas no interior das instituições, que podem ocorrer com as crianças e seus pares e com as crianças e os educadores, a depender do acolhimento, interpretação e sentido dado ao diálogo.

Quando o espaço propicia a participação de todos, intensificando os diálogos e ressaltando as interações, as crianças conseguem se colocar exprimindo suas linguagens, não sendo a ausência da oralização ou a pequena faixa etária um limitador das ações.

Logo, diante das concepções estabelecidas, dentre as linguagens mais presentes nas narrativas dos educadores, consideramos as imitações, os movimentos, a música e as artes visuais. O que não quer dizer que eles não reconheçam a multiplicidade que as linguagens possuem e como as linguagens se interrelacionam, estando presente nos diferentes aspectos da comunicação e expressão infantil, porém, ressaltam estas como as mais trabalhadas na organização de suas práticas pedagógicas.

A imitação foi concebida como capacidade das crianças de ir além das cópias mecânicas e sem significados das palavras e ações adultas, mas como a busca de compreender os papéis sociais presentes nos contextos que estão inseridas, de refletir sobre a realidade, reproduzindo e recriando por meio de suas interpretações novos significados (RAMOS, 2009).

O movimento foi considerado a forma que as crianças utilizam para representar seus saberes e aprendizados, principalmente os bebês, que estabelecem trocas e exploram o mundo pelas possibilidades que o corpo evidencia. Ou seja, a movimentação não apenas como deslocamento, mas como uma linguagem expressiva que auxilia a criança a exprimir suas habilidades e identificar seus limites.

A música é utilizada pelos educadores como recurso para aprendizagem, mas sendo percebida como indispensável à vida humana, uma vez que os sons e ritmos se fazem presentes nas nossas vidas, desde o nascimento, ou ousamos a dizer, antes mesmo que ele aconteça. Como parte da cultura, a música recebe a cada dia novos contornos que são inseridos pelas crianças nas instituições de ensino, o que demanda um trabalho que reconheça a diversidade musical presente em nosso país, ampliando o repertório das crianças para novas possibilidades de sentir e se emocionar. Por meio de um trabalho dinâmico a música na educação infantil pode ser utilizada para orientação, mas também para animação.

As artes visuais, enquanto linguagem estética, permitem que a sensibilidade seja explorada, dando visibilidade à capacidade criativa que as crianças possuem. Com uma imaginação constantemente ativa, pelas artes, as crianças representam sua visão sobre o mundo em materiais diversos que lhes permitem usufruir de diferentes sensações, entre texturas, formas, aspectos e funções (BUORO, 2003).

A segunda categoria analisada teve os discursos sobre a organização dos planejamentos como foco, reconhecendo como os educadores consideram as linguagens da infância na condução de suas atividades.

Igualmente, percebe-se que ainda há uma dificuldade na elaboração de atividades que contemplem as crianças pequenas, pois boa parte dos educadores apresentaram questionamentos de como organizar uma proposta em que as especificidades pedagógicas da creche sejam asseguradas. O planejamento visto como a organização do trabalho, como o levantamento de atividades, tendo por base, principalmente, a faixa etária das crianças, o que nos leva a indagar se considerar apenas suas idades contempla suas singularidades, tendo em vista que o tempo de aprendizagem não é biologicamente determinado.

Assim, pontua-se que entre os discursos há uma divergência na consideração das “falas” das crianças na elaboração do planejamento. Algumas narrativas não mencionam as crianças, mas sim a importância do adulto em possuir uma orientação pedagógica e buscar as melhores formas de ensino, enquanto outras percebem as crianças como essenciais para condução de atividades que tenham mais significados.

Tal proposição nos leva a considerar as linguagens como possibilidade que a participação infantil seja assegurada. São pelas manifestações expressivas e pela comunicação frequente que as crianças afirmam suas ideias, demonstrando possibilidades de protagonismo, trazendo contribuições para os educadores melhor atendê-las. Logo, ao considerarmos as crianças como sujeitos ativos, reconhecemos que podem nos auxiliar na organização e execução da prática pedagógica.

Tais pontos apresentados não negam a função do educador, pelo contrário, evidenciam a importância de ter uma formação inicial e continuada que possa mediar o processo de ensino e aprendizagem efetivamente. Logo, não só os conhecimentos científicos se tornam indispensáveis para atuação, mas o olhar investigativo e a escuta são elementos indispensáveis para uma prática que valorize as “vozes” da criança.

Por essas vertentes, o planejamento pode ser reconhecido como um plano de ações que envolve as intencionalidades e concepções dos educadores, mas que também poderá ser elaborado com as crianças:-

Nesta perspectiva, os educadores pontuam em suas narrativas as brincadeiras e a literatura infantil como indispensáveis nos seus planejamentos. Enfatizando que não há como organizar uma prática que a brincadeira não esteja integrada, uma vez que ela faz parte da essência infantil. E a literatura como atividade frequente por propiciar a imaginação e fantasia que permitem a reflexão e criatividade de forma prazerosa.

Por fim, o terceiro ponto dos resultados deste estudo, intitulado “as especificidades dos educadores de creche” foi organizado devido às frequentes dúvidas e colocações acerca das implicações conferidas ao educador de crianças de 0 a 3 anos de idade. Um trabalho que não é uma continuidade dos saberes maternos, ou mesmo um ato exclusivo de cuidar e proteger as crianças pequenas. Mas que detém de peculiaridades, que necessita de uma formação para melhor desempenho e promoção.

Por conseguinte, é válido destacar a tipicidade presente nas duas creches de estudo, em que grande parte das profissionais são estagiárias do curso de Pedagogia, ou seja, estão em processo inicial de formação, mas atuam nas salas de ensino. O que, consequentemente, apesar de não possuírem uma base conceitual definida, traz grandes ganhos à sua formação por estarem vivenciando os saberes que as experiências possibilitam. Contudo, consideramos a formação inicial de suma importância, mas que educador esteja sempre disposto a aprender, com as vivências, com as crianças e com a pesquisa de informações.

A pesquisa ganha destaque entre os discursos por ser o primeiro passo das ações, é preciso pesquisar continuamente, buscando novos modos e olhares para educação das

crianças, num processo em que há aprendizagens e desenvolvimentos para todos os envolvidos, pois a pesquisa interliga a formação.

Portanto, a identidade dos educadores de crianças pequenas possui um caráter polivalente, articulando-se com diversas áreas do conhecimento que dialogam com as linguagens da infância. Um perfil profissional que se estabelece por saberes experienciais e científicos, tendo as relações como um grande elemento de sua constituição.

Por estes resultados, as Rodas de Conversas como compartilhamentos de experiências e trocas de conhecimentos possibilitaram a reflexão crítica e a construção de uma identidade profissional comprometida com a educação das crianças de 0 a 3 anos de idade. São nesses momentos compartilhados que ocorrem oportunidades de aprofundamento teórico e prático e possibilidades de crescimento em coletivo, através dos diálogos entre sujeitos que convivem e compactuam de situações semelhantes.

Sabemos da dificuldade por muitos educadores de participar de momentos como este, uma vez que dispor do seu tempo para aprimoramento e socialização de suas práticas não é um hábito da formação docente. Todavia, acredita-se que é urgente solicitar maiores discussões como as salientadas neste estudo, pelas ricas contribuições não só para a formação dos participantes, mas para os principais sujeitos da prática educativa, as crianças. Entendendo que enriquecemos e ampliamos nossos conhecimentos à medida que o diálogo se efetiva e estamos dispostos a escutar, a refletir sobre as formas que conduzimos nossas práticas e ao que as crianças colocam que desejam aprender. Pois, para que a criança seja compreendida como competente é necessário um profissional que reconheça suas capacidades, que escute suas colocações e as integre nas práticas pedagógicas.

Logo, enquanto a educação infantil não considerar as “vozes” das crianças na sua multiplicidade, indo além da linguagem verbal e escrita, a participação das crianças e o trabalho que as reconheça na sua plenitude, como ativas e comunicativas, não será uma realidade.

Os educadores participantes reconhecem a importância da escuta e da comunicação com as crianças, desde bebês, percebendo-as como sujeitos que se manifestam por diferentes recursos sociocomunicativos, seja o choro, o sorriso, o movimento, o balbúcio, dentre outros. Porém, mais do que perceber as linguagens infantis, é preciso considerá-las nas propostas de ensino, abrindo espaços para o planejamento ser configurado a partir do que as crianças colocam, efetivando uma prática que pela diversidade busque atender o coletivo e promover o desenvolvimento.

Igualmente, grande parte dos resultados apresentados trazem respostas positivas acerca dos trabalhos desenvolvidos entre os educadores e as linguagens da infância. Não buscamos mostrar neste estudo apenas o que “deu certo”, mas sim perceber por meio das narrativas que há como efetivar um trabalho de qualidade com as crianças pequenas. Que os profissionais puderam aprender diariamente um com os outros e que a cada percepção e prática mencionada outra foi sendo aprimorada. É certo que muito ainda há por se fazer, mas é preciso que evidenciemos o que vem tendo resultado positivo, como incentivo a outros profissionais a se aperfeiçoarem, e principalmente, considerarem as crianças como comunicativas que participam das ações pedagógicas.

Deste modo, buscamos durante a execução de todo estudo, realizar um trabalho que não se estivesse baseado apenas na crítica ou julgamento dos educadores, mas que procurasse dialogar com seus saberes, conduzindo a (re)configuração de novas possibilidades do trabalho com as crianças pequenas. Pois entendemos que a identidade profissional é um processo em construção, que se aperfeiçoa constantemente, a partir das relações e conceitos que são partilhados e refletidos.

Por fim, acreditamos ser importante destacar alguns pontos que podem ser aprimorados e ampliados em outra discussão, pois a finalização de um estudo apresenta mais que resultados, deve estar disposto a críticas e reflexões para melhor condução do processo educativo.

Assim, apesar da metodologia utilizada trazer como instrumento de produção de dados a Roda de Conversa, que foi eficaz na sua finalidade, por idealizarmos um trabalho em que os educadores pudessem refletir sobre suas visões e práticas com as crianças, acreditamos que haveria a necessidade de estarmos mais presente nas instituições participantes; de percebermos realmente como se efetivava além das palavras dos professores as suas ações; se as narrativas estavam presentes nas práticas e se o que estava sendo discutido era/é realmente suas realidades. Além disso, a presença durante os intervalos das Rodas nas instituições nos possibilitaria discutir e trabalhar com episódios vivenciados pelos educadores, uma discussão que partiria do próprio contexto vivido, para ampliação ou confirmação.

Portanto, sugere-se para um próximo trabalho que ao discutirmos sobre as linguagens da infância, a escuta das crianças e a observação das práticas sejam os primeiros passos para elaboração de uma maior discussão, em que os educadores se auto reconheçam e analisem suas atitudes e ações.

Outro ponto a considerar foi a utilização dos questionários que nos serviram como base para formular as atividades das Rodas de Conversas, mas que poderiam ter modificações

nos questionamentos e quantidades de perguntas para que as respostas fossem mais amplas e esclarecedoras, sendo base não apenas de sondagem, mas análise nas discussões.

Igualmente, por tratarmos de um estudo que envolve diversos profissionais e suas narrativas, acreditamos que se houvesse mais tempo de observação, diálogo e intervenção a pesquisa poderia ser melhor desenvolvida. Foram apenas cinco encontros de diálogos, devido o tempo para pesquisa, percebendo ao último encontro, nas falas dos educadores, o quanto poderiam aprimorar mais suas concepções se outros momentos de reflexões coletivas fossem oportunizados.

O que nos permite finalizar recomendando novos estudos, por sentimos que a temática não está esgotada, pelo contrário, assim como são múltiplas as linguagens da infância, infinitas são as possibilidades de práticas e de um trabalho pedagógico intencionalmente delineado, que considere as “vozes” infantis. Assim, acreditamos que muito ainda há por se fazer para a melhoria do trabalho com crianças pequenas. Partindo da percepção que elas são comunicativas desde bebês, podendo inferir no processo de ensino e aprendizagem.





# REFERÊNCIAS

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos CEDES**, Cortez, n. 9, p. 27-38, 1984.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995. 174 p.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, mai. 1991.

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Linguagem e educação infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico? In: **37 Reunião Anual da ANPED**, 2015, Florianópolis. Anais da 37ª Reunião Anual da ANPED, Florianópolis, 2015.

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. **Palavras que contam**: discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Linguagens na Educação Infantil. Coisas desimportantes de transver o mundo. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. 17º COLE, 2009, Campinas. **Anais do Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2009. v. 1, p. 1-12.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 157p.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: as rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006. 236 p.

\_\_\_\_\_. **As especificidades da ação pedagógica com bebês**. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 de mar. de 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FOCHI, Paulo Sergio. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. **Revista Aleph**. Julho – ANO VII – n. 19, p. 5 -24, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 164.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari.; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 01-03.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 150 p.

BERLE, Simone; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Começar-se no mundo: entre infâncias e linguagem. **Revista Eventos Pedagógicos**: Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva v. 6, n. 3, p. 132-154, ago./out. 2015.

BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e Educação: na Escola e no Lar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 111, n. 1, p. 61-69, 1999.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-46.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Senado, Brasília, DF, 09/12/2009. Seção 1. p. 18.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Senado, Brasília, DF, 23/12/1996 Seção 01. p. 27833.

BRESSANI, Maria Cristina Lemes. **A comunicação na interação bebê-educadora nos primeiros dois anos de vida**. 2006. 72f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiara. **Práticas de mediação de uma professora de educação infantil**. 2013. 368 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BUORO, Anamélia Bueno. **O Olhar em Construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 160 p.

CAMARGO, Rosimeire Dias de. **Proinfantil**: ressignificando as práticas pedagógicas na educação infantil. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso, 2012.

CASTRO, Joselma Salazar de. **A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil**. 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

CHALHUB, Samira. **Funções da linguagem**. Série Princípios. Ed. Ática. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/5189840/Samira-Chalhub-Funcoesda-Linguagem-doc-rev>. Acesso em 30 de abril de 2016.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

COSTA, Carolina Alexandre. **Significações em relações de bebês com seus pares de idade**. 2012. 161f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica?. In: **36 Reunião Anual da ANPED**, 2013, Goiânia. Anais da 36ª Reunião Anual da ANPED, Goiânia, 2013.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças e pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. 390 p.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 319p.

ELMÔR, Larissa de Negreiros Ribeiro. **Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche: um estudo de caso**. 2009, 206f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

FARIA, Ana Lucia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. In: Ana L. G. de Farias, Zeila de B. F Demartini, Patrícia D. Frado (Orgs.). 2. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº79, Agosto/2002.

FILHO, Gabriel de Andrade. **Múltiplas, diferentes e conflituosas linguagens: um estudo sobre linguagem e organização do trabalho na educação infantil**, 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/M%C3%9ALTIPLAS,%20DIFERENTES%20E%20CONFLITUOSAS%20LINGUAGENS%20UM%20ESTUDO%20SOBRE%20LINGUAGEM%20E%20ORGANIZA%C3%87%C3%83O%20DO%20TRABALHO.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 167 p.

FOCHI, Paulo Sergio. **Mas os bebês fazem o quê no berçário, hein?: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva**. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. Ed. Brasília: Liber Livro, 2008, 79 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-90.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011. 264 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 207p.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. **Tecendo redes, pescando idéias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola**. 2007. 233f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2016.

JESUS, Denise Meyrelles. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2005. p. 203-218.

\_\_\_\_\_. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas?. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. ; JESUS, D. M. (orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 A 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. 152 p.

LAWALL, Caroline Raquel; ANDRADE, Elisabete. Educar, cuidar e brincar: múltiplas linguagens. **Revista SETREM**, Ano VIII, n. 15, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. O professor e a construção da sua identidade profissional. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 62-71.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As Cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999. p. 59-104.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999. 174 p.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. 154 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 80 p.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. 13-33 p.

OLIVEIRA, Renata Cristina Dias. — **Agora eu... Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância**. São Paulo. 2011.187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. 255 p.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012. 344 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Editora Porto, 2008. 143 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: \_\_\_\_\_; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira, 2002a, p. 41- 88.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 01-10.

PASSERINO, Liliana. Re-pensando a formação de professores: uma experiência na modalidade a distância na disciplina de inclusão e necessidades educacionais especiais. In:

**Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial:** formação de professores em foco, São Paulo. Anais. São Paulo: UFES, UFRGS, UFScar, 2009.

PEREIRA, Rachel Freitas. **Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil.** 2015. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. 280 p.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em Educação:** possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. v, 1-2. Editora Loyola. São Paulo, 2008. 160 p.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? In: **35 Reunião Anual da ANPED**, 2012, Porto de Galinhas. Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Galinhas, 2012.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras.** 2. ed. rev. e ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. 160 p.

RICHTER, Sandra; BARBOSA, Maria. **Os bebês interrogam o currículo:** as múltiplas linguagens na creche. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2010. p. 85-96.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012. 400 p.

ROCHA, Lidiane Cristina; BELFI-LOPES, Débora. **Análise pragmática das respostas de crianças com e sem distúrbio específico de linguagem.** Pró-Fono R. Atual. Cient. v.18, n.3, Barueri, set./dec. 2006.

ROCHA, Mariana Roncarati de Souza. **Perspectiva de uma educação dialógica na creche:** a co-autoria da criança na construção da prática educativa. 2012. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, Nubia Aparecida Schaper; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Percursos Teórico-Metodológicos de Pesquisa: narrativas coletivas & zonas de desenvolvimento proximais. In: LEITE, Miriam S.; GABRIEL, Carmem Teresa. (orgs.) **Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação.** Rio de Janeiro, 2014, p.144-163.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel E SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças, contextos e identidades.** Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997. p. 09-30.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, M. J., A infância (in)visibilidade. In: VASCONCELLOS, V.M.R.; SARMENTO, M.J. **Infância (In)visível**, Araraquara.SP: Junqueira Marins, 2007.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **Mas eu não falo a língua deles!:** as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHON, Donald A.; COSTA, Robert Cataldo (trad.). **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

SILVA, Ana Paula Soares da; PANTONI, Rosa Virgínia. Apresentação da série Educação de crianças em creches. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação de Crianças em Creche - Salto para o Futuro**. TV Escola. XIX, n.15, p. 5-16, 2009.

SUZIN, Lorivane Aparecida Meneguzzo. **A linguagem na educação infantil**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. p. 01-15.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 2006. 325 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. Ed. – Petrópolis: Vozes, 2011. 325p.

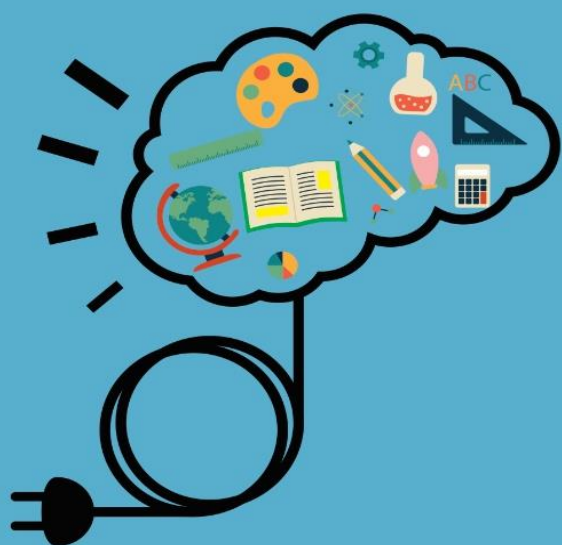
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2007. 108 p.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 235 p.

\_\_\_\_\_. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001. 378 p.

WINTERHALTER, Diolinda Franciele. **As Especificidades das práticas educativas na creche:** o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil? 2015. 207p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, 2015.





ANEXOS

## ANEXO A

# PARECER FAVORÁVEL DO COMITÊ DE ÉTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE  
ARACAJÚ/ UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE/ HU-



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Desenvolvimento de Linguagens nas Crianças do Alto Sertão Alagoano

Pesquisador: Laíse Soares Lima

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 51252315.0.0000.5548

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.358.188

### Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender a organização das práticas pedagógicas de linguagens nas instituições de educação infantil do sertão alagoano a partir da narrativa dos professores.

Objetivo Secundário: Identificar as concepções de criança, infância, educação infantil e linguagens dos professores;

Analisar os planejamentos dos professores com relação as práticas de linguagens dirigidas as crianças;

Verificar através das falas dos professores como as linguagens expressas pelas crianças são reconhecidas.

### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Não apresenta riscos aos participantes.

Benefícios: Os benefícios da pesquisa serão direcionados aos professores de educação infantil, pois serão evidenciadas as potencialidades e dificuldades na execução das práticas educativas na

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Santório

UF: SE

Telefone: (79)2105-1805

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

E-mail: cephu@ufs.br

## HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE ARACAJÚ/ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE/ HU-



Continuação do Parecer: 1.358.188

escola e no processo de ensino aprendizagem com as crianças. As informações dos participantes serão fundamentais, para contribuir na reflexão dos professores sobre a configuração de suas práticas, considerando as diferentes linguagens desenvolvidas na infância.

### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa tem por finalidade compreender como ocorre a organização das práticas pedagógicas de linguagens nas instituições de educação infantil do sertão alagoano, a partir da narrativa dos professores. Especificamente, procuraremos identificar as concepções de criança, infância, educação infantil e linguagens dos professores, bem como, será realizada a análise dos planejamentos de aula com relação as práticas de linguagens. Os envolvidos na pesquisa serão 10 professores de uma pré-escola municipal de Delmiro Gouveia-AL, que ao colaborar com esse estudo responderão um questionário sobre sua prática docente e participarão de um grupo focal que será realizado em quatro encontros semanais com atividades de leituras de textos, estudos e reflexões sobre o tema da pesquisa. A opção metodológica que guia esta pesquisa é a abordagem qualitativa, descritiva e exploratória. Para estudo das informações e compreensão dos dados obtidos, usaremos como método a análise do discurso, a fim de encontrar os sentidos nas falas dos professores e contribuir na reflexão sobre a configuração das práticas, considerando as diferentes linguagens desenvolvidas na infância.

### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta conforme a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde;

1. Folha de rosto apresenta assinaturas do pesquisador responsável e instituição proponente.
2. TCLE cita procedimento, não refere o risco mínimo de constrangimento pela exposição, nem a garantia do benefício direto ao voluntário, além do sigilo.
3. Orçamento: cita Financiamento Próprio, não identifica itens de custeio
4. Cronograma: a coleta de dados prevista para 15/12/2015

### Recomendações:

1. No TCLE: referir-se ao risco mínimo de constrangimento pela exposição da atividade didática, que é resguardado pelo sigilo e garantir o benefício benefício direto, que está escrito no projeto.
2. Orçamento: É recomendável identificar itens de custeio, por exemplo: transporte, material gráfico e etc.

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)2105-1805

E-mail: cephu@ufs.br

**HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE  
ARACAJU/ UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE/ HU-**



Continuação do Parecer: 1.358.188

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não se aplicam.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ver recomendação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_617526.pdf	24/11/2015 13:46:09		Aceito
Folha de Rosto	folha1.pdf	24/11/2015 13:45:35	Laise Soares Lima	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Questionario.pdf	04/11/2015 12:52:01	Laise Soares Lima	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	04/11/2015 12:49:09	Laise Soares Lima	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta.pdf	04/11/2015 12:47:27	Laise Soares Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	04/11/2015 12:45:23	Laise Soares Lima	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ARACAJU, 09 de Dezembro de 2015

Assinado por:  
Anita Herminia Oliveira Souza  
(Coordenador)

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)2105-1805

E-mail: cephu@ufs.br



# APÊNDICES

## APÊNDICE A

### FICHA DE INSCRIÇÃO

Prezado(a) educador(a), você está sendo convidado(a) a participar do Projeto Rodas de conversas e estudos sobre práticas pedagógicas com bebês e crianças pequenas na Creche, conforme cronograma a seguir:

#### **Ciranda 1 – A criança e suas linguagens**

Sábados: 02, 09 e 30 de abril e 7 e 14 de maio de 2016.

#### **Ciranda 2 – O brincar e o interagir como currículo**

Sábados: 11 e 18 de junho, 09, 23 e 30 de julho de 2016.



#### **Ciranda 3 – A organização do espaço e do tempo**

Sábados: 13 e 27 de agosto, 10 e 24 de setembro e 08 de outubro de 2016.

Informamos na reunião de apresentação do Projeto, realizada na instituição onde você atua, que a formação docente estará organizada em 60h de encontros presenciais de estudo/rodas de conversas e 60h de realização de práticas educativas com as crianças. Os participantes receberão certificados mediante frequência mínima de 75% nos encontros presenciais bem como a realização de práticas pedagógicas com as crianças que serão registradas e entregues ao final de cada seção/Ciranda de estudo.

Lembramos que o Projeto é destinado aos gestores, coordenadores pedagógicos, professores, cuidadores e estudantes de Pedagogia que atuam em instituições municipais que atendam crianças de 0 a 3 anos.

Caso aceite, pedimos que preencha as linhas a seguir com os seus dados, recorte no pontilhado e depois entregue para a Gestora de sua instituição.

Guarde consigo as datas dos encontros para posteriores consultas. Informamos que as datas poderão sofrer alterações no decorrer do curso.

Um abraço da Coordenação e Equipe responsável.

Recorte na linha acima

**Nome completo:** \_\_\_\_\_

**CPF:** \_\_\_\_\_

**E-mail** (escrever com letras maiúsculas): \_\_\_\_\_

**Telefone para contato:** \_\_\_\_\_

**Instituição onde atua:** \_\_\_\_\_

**Turma/idade das crianças:** \_\_\_\_\_

**Tempo de atuação na educação infantil:** \_\_\_\_\_

**Atuação na Creche:** ( ) Professor/a ( ) Gestor/a ( ) Cuidador/a

( ) Coordenador/a Pedagógico/a ( ) Estagiário/a de Pedagogia

**APÊNDICE B****QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORES DAS CRECHES*****1. Dados de identificação e vínculo***

Nome:	
Sexo:	
Faixa etária:    ( ) 21 a 30 anos	
( ) 31 a 40 anos	
( ) 41 a 50 anos	
Formação Acadêmica:	
Graduação:	Ano:
Instituição que se formou:	
Há quantos anos você trabalha como professora?	
Há quantos anos você trabalha na Educação Infantil?	
Qual o tempo de experiência nesta escola?	
Com quantas turmas de Educação Infantil você trabalha atualmente?	
Quantos alunos você tem em cada turma que atua?	
Qual o seu vínculo empregatício com a instituição?	
Quantas horas de trabalho semanais?	
Por que você escolheu trabalhar na pré-escola?	

***2. Infância e Criança***

1. Qual sua concepção sobre infância?
2. Como você define o que é ser criança?
3. Quem é a criança que frequenta a escola que você trabalha?
4. O que você faz para conhecer as crianças da sua turma?
5. Quando as crianças participam de sua aula, o que mais chama sua atenção?

***3. Prática pedagógica na educação infantil***

1. Qual a função da Educação Infantil?
2. Qual o papel do professor da Educação Infantil?
3. Você acredita que a escola tem atendido as peculiaridades desse nível de ensino?
4. Quais são as principais dificuldades encontradas em seu ambiente de trabalho para sua atuação como professora?
5. Quais os conhecimentos específicos o professor que atua na educação infantil deve possuir?
6. Quais os aspectos fundamentais para o bom desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil?



7. Como é elaborado o planejamento das atividades que você realiza em sala? Quem participa?
8. Há a possibilidade de modificações nos planejamentos?
9. De que modo os planejamentos estão relacionados com o Projeto Político Pedagógico da instituição?
10. As atividades que as crianças demonstram maior satisfação são levadas em consideração na elaboração do planejamento? Quais são elas? (Ou... O que é levado em consideração na elaboração do seu planejamento?)
11. O que você compreende por linguagens?
12. De que modo o trabalho com as linguagens são organizados?
13. Você acredita que as atividades que você desenvolve proporcionam o desenvolvimento das linguagens nas crianças? Por quê?
14. Quais as linguagens que você considera mais aceitas e manifestadas pelas crianças?



## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Sr(a):

Convidamos a Sr(a) à participar da pesquisa com o título **“Linguagens da infância na perspectiva de educadores: o que revelam as narrativas”**, a ser desenvolvida pela mestrandia Laíse Soares Lima, sob orientação da professora Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as concepções de linguagens da infância e a organização de práticas pedagógicas a partir de narrativas de educadores de creche.

Nesta perspectiva, ao colaborar com nosso estudo, o(a) Sr(a) responderá um questionário fornecendo dados sobre suas perspectivas e práticas docente na educação infantil. Do mesmo modo, o(a) convidamos para participar de um grupo de reflexões com os professores da educação infantil da instituição onde você atua, que será realizado em cinco encontros semanais com atividades de leituras de textos, estudos e debates sobre o tema da pesquisa, mediadas pela pesquisadora. Será utilizada gravação em áudio das discussões efetuadas ao longo dos encontros para posterior análise.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e os procedimentos não determinarão qualquer risco nem trarão desconfortos para os participantes. A pesquisadora responsável irá propor um clima social favorável ao trabalho pretendido, pautado no respeito a fala e escuta dos integrantes. Além disso, suas informações são fundamentais para contribuir na reflexão dos professores da educação infantil sobre a configuração de suas práticas, considerando as diferentes linguagens desenvolvidas na infância.

O(a) Sr(a) poderá ser mantido atualizado sobre os resultados parciais e finais da pesquisa através do contato com a mestrandia responsável pelo seu desenvolvimento: Laíse

Soares Lima através do email: laisesoareslima@hotmail.com ou pelo celular de número (75) 91900298.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, incluindo as participações nas sessões do grupo de reflexões. A identificação do participante será apenas do conhecimento da pesquisadora, que nada revelará, por questões éticas, conforme resolução CONEPE 466/12. Tendo todas as informações coletadas caráter estritamente confidencial.

Se ocorrerem dúvidas a respeito dos procedimentos adotados durante a condução da pesquisa, o(a) senhor (a), mesmo tendo assinado este documento, fica livre para a qualquer momento, questionar ou mesmo retirar o seu consentimento de participação do estudo em andamento. Uma vez concluído será permitido a autora da pesquisa, realizar publicações em sua dissertação de Mestrado, revistas, jornais, livros e eventos sócio-científicos, desde que não haja a quebra do anonimato do participante.

#### DECLARAÇÃO DE ACEITE

Eu \_\_\_\_\_,

RG \_\_\_\_\_, após a leitura, esclarecimentos e compreensão deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordo em participar espontaneamente da pesquisa supracitada.

Nossa Senhora do Socorro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura do responsável pela pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**AUTORIZAÇÃO\***

Eu \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, após a  
 leitura e compreensão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordo em  
 participar espontaneamente da pesquisa intitulada **LINGUAGENS DA INFÂNCIA NA**  
**PERSPECTIVA DE EDUCADORES: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS**, que será  
 realizada no período de março a maio de 2016 na Universidade Federal de Sergipe. Também  
 permito a divulgação dos resultados do estudo em eventos científicos com apresentação da  
 minha identidade resguardada por um nome diferente do original. Confirmando que recebi cópia  
 do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que participarei de um grupo de estudos e  
 reflexões com profissionais da Educação Infantil, estando ciente dos procedimentos que serão  
 adotados pela pesquisadora.

Nossa Senhora do Socorro- SE, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2016.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

\*Não assine essa autorização se ainda tiver alguma dúvida a respeito.

## APÊNDICE D

### HISTÓRIA CRIADA A PARTIR DA CAIXA DE PANDORA

“Era uma vez uma menina muito linda chamada Keli, e ela era muito vaidosa, nunca saia sem **batom**. Quando foi um dia ela perdeu o batom dela e ficou desesperada. Mas Como Keli era uma menina que gostava também muito de brincar, ela tinha uma prima chamada Ana Paula, que era muito fofinha, então ela adorava dar **mamadeira** pra Ana Paula. Um dia teve uma festa na escola de Ana Paula de **carnaval**, e ela levou ela para essa festa, brincaram muito, se divertiram bastante no baile de carnaval. No baile de carnaval de Ana Paula tinha um **cachorrinho** que gostava muito de pular o baile de carnaval. Já que o cachorrinho estava pra lá e pra cá ela pegou uma **correntinha** de carnaval e colocou no cachorrinho para enfeitá-lo. Mas esse dia tão especial que ela não esqueceu, nesse baile de carnaval ela começou a notar algumas coisas diferentes que ela tinha visto naquele carnaval. Então, não poderia faltar o seu **óculos** para fazer anotações do carnaval, assim como não podia faltar um **pente** para ela se ajeitar e ficar bastante bonita já que era muito vaidosa. Quando estava voltando do baile de carnaval para casa ela encontrou no caminho uma linda **flor** e levou para dar a mamãe. Quando chegou em casa ela passou suas anotações para o **computador**. Como estava muito cansada decidiu entrar no seu quartinho, trancar a porta para dormir. Quando se acordou foi ao banheiro e tomou banho de **esponja**. Depois do banho ela sentiu muito frio nos pés e resolveu calçar uma **meia** e foi escovar os dentes. Ana Paula gostou tanto do baile de carnaval, achou tão interessante tudo que aconteceu, que sempre que ela via algum **enfeite**, colocava no seu cabelo e fazia seu próprio baile dentro do seu quartinho”.

## APÊNDICE E

### SLIDES UTILIZADOS NAS RODAS DE CONVERSAS

I SLIDES: O QUE SÃO LINGUAGENS DA INFÂNCIA (02/04/2016).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**Rodas de conversas e estudos  
sobre práticas pedagógicas  
com bebês e crianças  
pequenas na creche**

São Cristóvão – Se  
2016

**Cronograma**

MARÇO	ABRIL	MAIO
D S T Q Q S S	D S T Q Q S S	D S T Q Q S S
1 2 3 4 5	1 2	1 2 3 4 5 6 7
6 7 8 9 10 11 12	3 4 5 6 7 8 9	8 9 10 11 12 13 14
13 14 15 16 17 18 19	10 11 12 13 14 15 16	15 16 17 18 19 20 21
20 21 22 23 24 25 26	17 18 19 20 21 22 23	22 23 24 25 26 27 28
27 28 29 30 31	24 25 26 27 28 29 30	29 30 31
05 – Reunião na Creche Imã Dulce 12 – Reunião na Creche Jason Gou da Silva	02- O que são linguagens da infância? 09- As múltiplas linguagens da criança na proposta pedagógica 23- Estratégias de trabalho com as linguagens I 30- Estratégias de trabalho com as linguagens II	14- Planejamento e experiências com diferentes linguagens

#### 1- O que são linguagens da infância?

- As crianças pequenas são, comunicativas, apresentando desde o nascimento condições para visualizar e reagir as situações lhes proporcionadas. Os bebês possuem disposições pré-adaptadas para começar e manter interações com o meio, procurando através de suas distintas linguagens expressivas e comunicativas responder suas necessidades tanto fisiológicas, como cognitivas e afetivas (OLIVEIRA, 2005).

#### Ciranda 1 – A criança e suas linguagens

- OBJETIVO:** Refletir acerca de concepções e possibilidades de práticas pedagógicas com diferentes linguagens infantis.
- CONTEÚDOS/TEMAS:**
  - O que são linguagens da infância?
  - As múltiplas linguagens da criança na proposta pedagógica
  - Estratégias de trabalho com as linguagens I
  - Estratégias de trabalho com as linguagens II
  - Planejamentos e experiências com diferentes linguagens

#### 1- O que são linguagens da infância?

O que entendemos por Linguagens?

Quais são as linguagens que as crianças pequenas possuem?

Como podemos trabalhar com as linguagens das crianças na creche?

#### 1- O que são linguagens da infância?

- São nas atividades lúdicas individuais e coletivas, que as crianças experimentam e re(descobrem) suas existências, compartilhando por meio das linguagens, intensas relações vivenciais reveladas por meio dos sentimentos de alegrias, tristezas, confrontos e alteridade
- As linguagens da infância como as gestuais, artísticas, motoras, entre outras, pelas quais são construídas as culturas infantis, caracterizam essa fase da vida e possibilitam a inserção e intervenção das crianças na sociedade (GOBBI, 2010).

## 1- O que são linguagens da infância?

- Porém, quando nos direcionamos a pensar nas linguagens apenas pelo ato da fala negamos toda dimensão comunicativa e interpretativa da criança pequena. Os movimentos, as pinturas, a dramatização, as brincadeiras, a dança, a música, os choros e diversas outras expressões da criança são ricas em significados e conquistas almejadas cotidianamente. As descobertas das crianças são frutos de suas buscas e curiosidades, entrelaçadas pelas criatividades em ir além, em criar sentidos para o mundo que as envolve.

## 1- O que são linguagens da infância?

Como afirma Chalhoub (2009, p.6):

O corpo fala, a fotografia flagra, a arquitetura recorta espaços, a pintura imprime, o teatro encena o verbal, o visual, o sonoro e a poesia – forma especialmente inédita de linguagem – surpreende, a música irradia sons, a escultura tateia, o cinema movimenta etc.


Portanto, as linguagens constituem o homem, sendo possibilidades de interação, comunicação, interpretação e expressão do mundo por variadas e criativas formas.

## 1- O que são linguagens da infância?

- Nossas experiências semanais;
- Nosso planejamento com as linguagens;

A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.  
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem)...  
(Loris Malaguzzi)

## II SLIDES: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DA CRIANÇA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA (09/04/2016).



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**As múltiplas linguagens da criança  
na proposta pedagógica**

São Cristóvão - Se  
2016

- O desejo de se relacionar e se comunicar;
- Os saberes dos bebês são expostos pelos movimentos expressivos e comunicativos;
- O adulto como ouvinte e participante;
- O currículo como *encontro* formativo entre adultos e crianças;
- Currículo: flexível; em construção; dinâmico...
- O currículo deve considerar as narrativas expressas pelas linguagens;

### Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche

RICHTER e BARBOSA (2010)

- O que significa ser professora de bebês?
- O que se espera de uma ação pedagógica na creche?
- Como propor um currículo para crianças bem pequenas?
- Quais são as funções específicas de uma escola que atende bebês e crianças bem pequenas?
- Quais as estratégias consideradas adequadas ao trabalho pedagógico com crianças pequenas?

- Um currículo que considere as interações com o mundo;
- O docente como co-produtor do currículo;
- Uma pedagogia sustentada sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo;
- Os bebês negam o ofício de alunos.

### Diretrizes em ação

Objetivo: apoiar profissionais, instituições e equipes técnicas na fundamentação e organização das propostas de Educação Infantil nos municípios.

Video1: Concepções e práticas;  
Video2: Brincar e cuidar – muitas interações;  
Video3: Experiências para ampliar o conhecimento

### III SLIDES: ESTRATÉGIAS DE TRABALHO COM AS LINGUAGENS I (30/04/2016).



## Diretrizes em ação

- **Vídeo 2: Brincar e Cuidar - muitas interações**
- Do que as crianças, os bebês brincam? As brincadeiras são dirigidas ou livres? Como as linguagens estão envolvidas no brincar?
- As crianças interagem entre si? E com os adultos, como?
- Nas ações de cuidado como vocês percebem a participação das crianças?
- A brincadeira, o cuidado e as interações estão inseridas no planejamento? Quais práticas mais frequentes?
- O trabalho de reconhecimento de si, da identidade da criança, já foi pensado na creche? Ou as crianças são vistas no coletivo?
- Quais as práticas para se trabalhar a identidade?
- E na contação de histórias, como as crianças reagem?

## O Trabalho do Professor na Educação Infantil

*Zilma Ramos de Oliveira*

### • Práticas pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos

#### 1. Características do planejamento para crianças

- A interação é o elemento crucial do processo de aprendizagem;
- O ambiente como aprendizado: espaço, tempo, materiais.
- Cuidar e Educar indissociáveis;
- As linguagens como possibilidades de comunicação;

## Propostas de atividades:

### • Brincar e se movimentar

- O corpo e os sentidos (tato, olfato, paladar, visão e audição) como principais recursos de aprendizagem.
- A linguagem corporal são as primeiras manifestações comunicativas infantis.
- A transformação dos movimentos em gestos.
- Os gestos possuem marcas culturais e sociais.
- As brincadeiras pelo exercício de movimentação.
- O reconhecimento dos movimentos como importantes para criança.
- Organizar uma proposta que possibilite a criança mobilizar diferentes movimentos para explorar o entorno e o seu corpo.

## Propostas de atividades:

### • Explorar Objetos

- Disponibilizar diversos objetos que permitam a criança explorar, se encantar, ter curiosidade, realizar questionamentos, construindo, assim, seus conhecimentos.
- Objetos com texturas, formatos, cores, sons, pesos, cheiros diversos.
- Proposta "cesta do tesouro"

## Propostas de atividades:

### • Brincar de faz de conta

- Criações simbólicas, imaginativas.
- A imitação como recurso da aprendizagem.
- A organização do ambiente para brincadeira.
- A interação e observação do professor.

### • Explorar o espaço- percursos de obstáculos

- Exploração do ambiente e dos objetos.
- Materiais simples podem virar brinquedos e cenários.
- Utilizar a área externa e a sala.



## Propostas de atividades:

### • Brincar com brincos, brincadeiras cantadas e jogos tradicionais

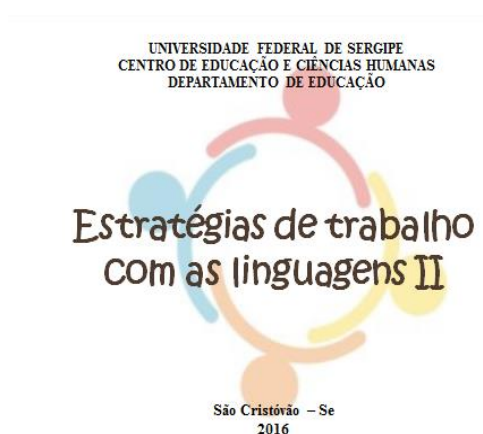
- Garantir as diferentes linguagens: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.
- Jogos, brincadeiras favorecem o trabalho corporal.
- A interação com as outras crianças.
- As cantigas, as rodas, os cantos.

## Propostas de atividades:

### • Dançar e se expressar com o corpo

- A dança como manifestação cultural de vários povos.
- Possibilita que a criança aprenda movimentos: rápidos, lentos, leves, fortes.
- Possibilita o domínio sobre o próprio corpo.
- Permitir a criação de movimentos livres e ensaiados.

## IV SLIDES: ESTRATÉGIAS DE TRABALHO COM AS LINGUAGENS II (07/05/2016).



## Diretrizes em ação

- Há uma preocupação em ensinar jogos, brincadeiras cantadas e canções tradicionais para as crianças para que elas se divirtam?
- Cantar faz parte da rotina ou é somente para ensaiar uma apresentação determinada?
- Quais as músicas trabalhadas com os bebês?
- Vocês consideram importante contar histórias para bebês? Porque?
- Como as crianças dessa faixa etária se relacionam com o objeto livro?
- Há livros acessíveis às crianças de todas as faixas etárias?
- Depois da história, o que acontece?

## O Trabalho do Professor na Educação Infantil

Visando oferecer uma base geral, as DCNEIs preconizam que:

Art. 9º – As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I- promovam o conhecimento de si e do mundo e por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II- favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III- possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; (Resolução CNE/CEB no 5/2009)

- Linguagem musical:

O trabalho com música na Educação Infantil envolve exploração dos sons, jogos com movimento, aprendizagem de repertórios de canções, como também a possibilidade de criação de temas e melodias.

As brincadeiras cantadas podem ser tradicionais ou contemporâneas e, na fusão de gestos e sonoridades, tornam-se uma possibilidade reconhecidamente prazerosa no contexto infantil. São também fontes de saberes culturais entre as gerações. Segundo Teca Alencar (2003): Além de cantar as canções que já vêm prontas, elas devem ser estimuladas a improvisar e inventar canções.

## Diretrizes em ação

- Vídeo 2: Experiências para ampliar o conhecimento de si, do outro e do mundo.
- Em relação a linguagem artística das crianças, como ocorre esse processo? São pensadas atividades para que as crianças se expressem artisticamente? E os bebês?
- Pintura, colagem, desenhos, massinhas... fazem parte da rotina? As crianças podem fazer a escolha dos materiais?
- As famílias tem acesso as produções infantis?

## Diretrizes em ação

- Por que a professora escreveu na lousa o que as crianças disseram? O que elas aprendem com isso?
- Há ações nas quais as professoras escrevem na lousa textos elaborados oralmente pelas crianças?
- As crianças têm diariamente situações nas quais são instadas a escrever de acordo com as próprias hipóteses?
- As professoras sabem o que fazer para que as crianças avancem em seus conhecimentos?

- As linguagens artísticas:

Para que a criança realize um percurso criativo ao qual tem direito, ela precisa experimentar diferentes suportes, meios e instrumentos. Essa experiência é muito importante para a autoria dos trabalhos de toda criança.

Boas experiências de expressão plástica, com mediação adequada do adulto, possibilitam que as crianças experimentem diferentes materiais e descubram como funcionam, quais suas propriedades, que efeitos produzem etc. Para que esse desenvolvimento ocorra, as atividades propostas devem ser realizadas com frequência e sua continuidade, mantida.

- Linguagem oral e escrita:

Por meio da *linguagem oral*, a criança se comunica e expressa os seus pensamentos, influenciando outras crianças e estabelecendo relações umas com as outras. Tudo é contextualizado, ou seja, as palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A *linguagem* não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças soltas, mas sim um meio eficaz de comunicação e interação social.

## Discussão em grupo

- 1-O QUE SÃO LINGUAGENS DA INFÂNCIA?
- 2-COMO POSSO ORGANIZAR MINHAS PRÁTICAS PARA CONTEMPLAR AS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS?
- 3-QUAIS AS LINGUAGENS MAIS PRESENTES NA CRECHE? POR QUÊ?

